



**Universidade de  
Aveiro  
2014**

Departamento de Educação

**RITA ANDREIA DOS  
SANTOS MARTINS**

**PROMOVER O PENSAMENTO CRÍTICO EM  
ATIVIDADES SOBRE QUESTÕES DE GÉNERO**



**RITA ANDREIA DOS  
SANTOS MARTINS**

**PROMOVER O PENSAMENTO CRÍTICO EM  
ATIVIDADES SOBRE QUESTÕES DE GÉNERO**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Rui Marques Vieira, Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## **o júri**

presidente

**Prof. Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões**  
professora auxiliar convidada da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira**  
professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

**Prof. Doutor Rui Marques Vieira**  
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Ao Professor Doutor Rui Marques Vieira que me acompanhou e orientou ao longo de todo o processo de realização deste estudo.

À professora titular da turma onde decorreu este estudo pelo apoio e disponibilidade manifestada durante a implementação das atividades.

Aos alunos que participaram nesta investigação porque ocuparam um papel central no decurso de todas as atividades.

À Paula, minha colega de Prática Pedagógica Supervisionada, que me acompanhou ao longo de toda a minha formação universitária.

À minha irmã que me apoiou na fase final da elaboração desta investigação.

## palavras-chave

género, pensamento crítico, 1.º CEB

## Resumo

Inseridos numa sociedade cada vez mais exigente e produtora de informações contraditórias é essencial que os indivíduos sejam possuidores de Pensamento Crítico (PC), que lhes permitirá avaliar as diferentes situações com que se deparam e assim ter condições para tomar uma posição informada e fundamentada. Isto poderá ser aplicado às várias dimensões da sexualidade que cada vez mais se constituem como temas atuais e com propensão à sua abordagem e discussão em contexto de sala de aula, a partir dos primeiros anos do percurso escolar dos alunos. Da ligação entre estes temas, surgiu como finalidade deste estudo o desenvolvimento de atividades de aprendizagem focadas na promoção de capacidades de PC em questões de igualdade e de violência entre sexos.

Decorrente da finalidade apresentada formulou-se a seguinte questão de investigação: *Quais os contributos da implementação de atividades sobre questões de igualdade e de violência entre sexos na promoção de capacidades de Pensamento Crítico dos alunos?*

Esta investigação decorreu numa turma com 10 alunos inseridos numa escola do 1.º ciclo do ensino básico do concelho de Aveiro, onde se realizou a Prática Pedagógica Supervisionada da professora/investigadora. Este estudo desenvolveu-se de acordo com um paradigma sócio-crítico, segundo uma perspetiva metodológica qualitativa e um plano de Investigação-Ação. Os dados foram recolhidos através da atividade inicial e final de levantamento de capacidades de PC, das fichas de registo e da áudio gravação das produções orais. Na análise de dados, privilegiou-se a análise de conteúdo tendo sido desenvolvido, como suporte, um instrumento de análise das produções orais e escritas dos alunos.

Com base nos dados recolhidos a partir das produções dos alunos, e tendo em consideração a taxonomia de Ennis, verificou-se que manifestaram uma maior facilidade a responder a questões que promoviam o uso de capacidades de PC na dimensão de *Clarificação elementar* e uma maior dificuldade nas dimensões de *Inferência e Estratégias e táticas*. Contudo, da análise dos resultados pode concluir-se que, e de uma forma geral, as atividades implementadas contribuíram para o desenvolvimento das capacidades de PC dos alunos.

## keywords

gender, critical thinking, primary school

## Abstract

In a society even more demanding and producer of contradictory information is essential that individuals are possessed of critical thinking (CT), that will allow them to evaluated different situations and make an informed reasoned position. This can be applied in several dimensions of sexuality that increasingly constitute a current issue to be discussed in the classroom, starting from de early years.

Within this framework, this research aims to develop learning activities focused on CT abilities in issues of equality and gender violence.

According to the aim of this study the main question was: *Which are the contributions of implementation of activities on issues of equality and gender violence in development of Critical Thinking abilities?*

The study was developed in a class of ten students insert in a primary school.

In this research we choose a methodology based in research- action. The data was collected through testing survey CT (start and final), students registration sheets and audio recording of students oral participations.

In data analysis, the privileged technique was content analysis based on instrument analysis of students productions.

Taking into account Ennis's Taxonomy, it was verified that the students expressed a great facility to answer questions that appeal the use of CT abilities in the area of *Elementary Clarification*, and great difficulties in areas like *Inference* and *Strategies and Tactics*.

Through the analysis of the results, it was conclude that activities implemented, of general level, contribute for development of students CT abilities.

## ÍNDICE

Lista de quadros.....	ix
Lista de abreviaturas e siglas .....	x
APRESENTAÇÃO.....	xi
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Contextualização do estudo .....	1
1.2. Finalidade do estudo, questão de investigação e objetivos .....	2
1.3. Relevância do estudo .....	3
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
2.1. Pensamento Crítico.....	5
2.1.1. Definições.....	5
2.1.2. Importância do ensino do Pensamento Crítico.....	9
2.1.3. Como promover o Pensamento Crítico em crianças no 1.º CEB .....	13
2.2. Educação Sexual.....	15
2.2.1. Definições.....	15
2.2.2. Importância da Educação Sexual nas escolas .....	17
2.2.3. Diferentes abordagens pedagógicas .....	21
2.3. Valores para uma educação sexual promotora do pensamento crítico .....	22
CAPÍTULO 3 - PARTE EMPÍRICA .....	25
3.1. Caracterização do contexto e dos sujeitos do estudo.....	25
3.2. Problemática educativa.....	26
3.3. Opções metodológicas.....	27
3.4. Descritivo do processo de pesquisa/intervenção .....	29
3.4.1. Implementação das atividades em contexto de sala de aula.....	29
3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	37
3.5.1. Áudio gravação das atividades .....	39
3.5.2. Atividade inicial e final de levantamento das capacidades de pensamento crítico dos alunos.....	39
3.5.3. Fichas de registo dos alunos (Guião do Aluno) .....	40
3.6. Análise dos dados recolhidos .....	40
3.7. Apresentação e discussão dos resultados.....	41
CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	55
4.1. Principais conclusões.....	55

4.2. Limitações do estudo .....	57
4.3. Sugestões para futuras investigações.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	61
APÊNDICES .....	69
Apêndice A - Questionário aos alunos sobre a utilização da Internet.....	71
Apêndice B - Plano das atividades implementadas com os sujeitos do estudo.....	75
Apêndice C - Instrumento de análise das capacidades de pensamento crítico mobilizadas nas produções dos alunos por atividade.....	105
ANEXOS .....	109
Anexo 1 - Taxonomia de capacidades de pensamento crítico de Ennis (Vieira, & Vieira, 2005, pp. 133-138) .....	111
Anexo 2 - Convenções utilizadas na transcrição das atividades áudio gravadas (Martins, 1989).....	115
Anexo 3 - Atividade de levantamento de capacidades de pensamento crítico (Vieira, 2003; Vieira, Tenreiro-Vieira, & Martins, 2011) .....	117
Anexo 4 - Transcrição das áudio gravações das atividades implementadas com os alunos .....	128
Anexo 5 - Produções escritas dos alunos provenientes dos Guiões do Aluno de cada atividade implementada .....	151
Anexo 6 - Respostas dos alunos ao questionário sobre a utilização da Internet .....	213



## Lista de quadros

<b>Quadro 1</b> - Calendarização das atividades de intervenção .....	30
<b>Quadro 2</b> - Técnicas, instrumentos utilizados na recolha de dados e respetivo momento de aplicação .....	38
<b>Quadro 3</b> - Levamento inicial das capacidades de PC dos sujeitos do estudo .....	42
<b>Quadro 4</b> - Critérios apresentados pelos alunos para a identificação do rapaz e da rapariga .....	44
<b>Quadro 5</b> - Levantamento final das capacidades de PC dos sujeitos do estudo .....	51
<b>Quadro 6</b> - Diferenças entre o levantamento inicial e o final de capacidades de PC .	52
<b>Quadro 7</b> - Média e desvio-padrão de capacidades de PC dos alunos do 4.º ano .....	53

## **Lista de abreviaturas e siglas**

CEB - Ciclo do Ensino Básico

ES - Educação Sexual

IPPF - *Internacional Planned Parenthood Federation*

PC - Pensamento Crítico

PPS - Prática Pedagógica Supervisionada

SIE - Seminário de Investigação Educacional

UC - Unidade Curricular

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

WAS - *World Association for Sexology*

WHO - *World Health Organization*

## APRESENTAÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) em contexto escolar em articulação com a UC Seminário de Investigação Educacional (SIE). Este trabalho de investigação foi desenvolvido em parceria da professora/investigadora com sua colega de estágio.

Este estudo pretende dar o seu contributo na área do desenvolvimento do pensamento crítico em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico tendo por base temas relacionados com a Educação Sexual, nomeadamente, questões de igualdade e de violência entre sexos.

No que concerne à organização do Relatório de Estágio podemos referir que este se encontra subdividido em quatro capítulos que abaixo se enunciam.

O primeiro capítulo corresponde à introdução e subdivide-se em três subsecções: a contextualização do estudo, a finalidade do estudo, questão de investigação e objetivos e, por último, a relevância do estudo.

O segundo capítulo inclui o enquadramento teórico, subdividindo-se em três secções: Pensamento Crítico, Educação Sexual e Valores para uma educação sexual promotora de pensamento crítico. As secções relativas ao Pensamento Crítico e à Educação Sexual foram resultantes de uma investigação em rede, entre duas investigadoras: a professora/investigadora e a sua colega de estágio. Essas secções foram subdivididas. No que diz respeito ao Pensamento Crítico, inicialmente é apresentada uma subsecção referente às diversas definições do conceito, abordando a importância do seu ensino, e como o promover em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Quanto à segunda secção, referente à Educação Sexual (ES), esta também se encontra subdividida em três subsecções. Primeiramente serão apresentadas algumas definições de ES e sexualidade de acordo com a literatura, seguindo-se a apresentação de fatores para a importância da implementação de projetos de Educação Sexual nas escolas e, por fim, serão apontadas possíveis abordagens pedagógicas da Educação Sexual. Assim sendo, como se verifica, apenas a última secção foi realizada unicamente pela professora/investigadora, sendo esta relativa aos valores para uma educação sexual promotora de pensamento crítico.

O terceiro capítulo apresenta a parte empírica da investigação e encontra-se subdividido em sete subsecções. A primeira caracteriza o contexto em que se

desenvolveu a investigação; de seguida são apresentadas a problemática educativa, as opções metodológicas, a descrição do processo de pesquisa e intervenção e as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Após estas secções são apresentados, analisados e discutidos os dados recolhidos.

Por fim, o quarto capítulo indica as principais conclusões da investigação, assim como as limitações do estudo e sugestões para próximas investigações. Este capítulo é seguido das referências bibliográficas, dos apêndices e dos anexos. Incluiu-se nos apêndices os documentos elaborados pela professora/investigadora enquanto que nos anexos apresenta-se os documentos produzidos por outros autores e que foram utilizados na concretização desta investigação.

# CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

O presente capítulo encontra-se organizado em três secções. Primeiramente dá-se a conhecer o contexto em que o estudo se desenvolveu. De seguida, é apresentada a finalidade do estudo, assim como a questão de investigação e os seus objetivos. Por fim, é ainda exposta a relevância do estudo.

## 1.1. Contextualização do estudo

A sociedade em que estamos inseridos encontra-se em constante evolução. Por isso, é necessário formar cidadãos capazes de pensar criticamente acerca das várias situações com que se vai confrontando. Assim sendo, é necessário desenvolver, desde tenra idade, capacidades de pensamento crítico, tornando-se fundamental o seu ensino para a formação pessoal do indivíduo, de forma a prepara-lo para o uso racional do conhecimento científico, para as permanentes mudanças de informação, para a resolução de problemas e para a argumentação e tomada de decisões fundamentadas (Tenreiro-Vieira, & Vieira, 2000; Vieira, Tenreiro-Vieira, & Martins, 2011). No que diz respeito à tomada de decisões, podemos ainda referir que o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico permite a sua melhoria pois fomenta a procura fundamentada de soluções ponderando as consequências de cada uma delas (Ennis, 1987; Shafersman, 1991).

Nesta sequência, uma das temáticas que tem vindo a evoluir, nomeadamente a nível da abordagem pedagógica defendida, e que necessita de um olhar crítico é a sexualidade. Esta que é atualmente apontada pela *World Health Organization* (2006), ou seja, pela Organização Mundial de Saúde, como sendo um aspeto central do ser humano. Por isso, a Educação Sexual (ES) é tida como um processo que deve ter por objetivo a promoção do desenvolvimento, ao longo da vida, das diferentes dimensões da sexualidade, como é exemplo a dimensão emocional, a física, a social e a cognitiva (Vilaça, 2012). Conforme defende a UNESCO (2010a), a ES deve possibilitar a abordagem de temáticas relativas à sexualidade de uma forma ajustada à idade do público-alvo tendo sempre em consideração informações cientificamente corretas. Por tudo o que foi referido até ao momento, a Lei n.º 60/2009 estabelece a possibilidade da inclusão da Educação Sexual no contexto da Educação para a Saúde a partir do 1.º Ciclo

do Ensino Básico, e por isso sugere, por exemplo, a sua menção no Projeto Educativo de escola, assim como o envolvimento da comunidade educativa.

Neste enquadramento, a ES deverá ser encarada como uma oportunidade de aquisição de formação adequada e pertinente de forma a desenvolver capacidades de pensamento crítico dos alunos. Neste sentido, nas suas práticas, os professores devem planear atividades de ensino-aprendizagem explicitamente promotoras de capacidades de pensamento crítico (Tenreiro-Vieira, & Vieira, 2000). Deste modo, a título exemplificativo, os alunos podem ser incentivados a apresentar a sua posição, devidamente justificada, em relação a um tema abordado, assim como podem ser convidados a pensar nas possíveis consequências de determinadas ações com vista a uma tomada de decisão.

Neste contexto, importa referir que esta investigação centra-se em duas áreas, o pensamento crítico e a educação sexual, e teve como foco atividades sobre questões de igualdade e violência entre sexos promotoras do pensamento crítico no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Como já referido anteriormente, a presente investigação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, e resultou de uma articulação entre as Unidades Curriculares de SIE e de PPS. Nesse sentido, a investigação decorreu no 1.º CEB, uma vez que o período de implementação da investigação decorreu ao longo da PPS B2, que correspondeu ao 1.º CEB.

## **1.2. Finalidade do estudo, questão de investigação e objetivos**

A partir do exposto anteriormente, a finalidade do estudo prende-se com o desenvolvimento (conceção, produção, implementação e avaliação) de atividades de aprendizagem focadas na promoção de capacidades de Pensamento Crítico em questões de igualdade e de violência entre sexos.

No presente estudo pretende-se dar resposta à seguinte questão de investigação:

- Quais os contributos da implementação de atividades sobre questões de igualdade e de violência entre sexos na promoção de capacidades de Pensamento Crítico dos alunos?

Tendo em conta a finalidade do estudo e a questão de investigação, já apresentadas, foi possível estabelecer os seguintes objetivos:

- Conceber e produzir atividades focadas em questões de igualdade e violência entre sexos com vista ao desenvolvimento de capacidades de Pensamento Crítico;
- Implementar e avaliar atividades focadas em questões de igualdade e violência entre sexos, na sala de aula, para o desenvolvimento de capacidades de Pensamento Crítico.

### **1.3. Relevância do estudo**

O presente estudo aborda temas fundamentais no desenvolvimento de um indivíduo: o Pensamento Crítico e a Educação Sexual. Muitos dos autores referidos nesta investigação apontam estes temas como essenciais desde os primeiros anos do Ensino Básico, pois contribuem, por exemplo, na preparação dos alunos para encararem, no futuro, a vida em sociedade com maior confiança.

É importante referir que esta investigação está também ligada ao Projeto de Educação para a Saúde (2013-2014) da escola onde foi implementado este estudo. Visto que, o documento mencionado, refere como objetivo para o 4.º ano de escolaridade contribuir para a informação e a aquisição de competências dos alunos em educação sexual, de uma forma estruturada e sustentada, visando a adoção de atitudes e comportamentos adequados face à sexualidade.

Deste modo, esta investigação pode considerar-se pertinente dado o seu contributo para o desenvolvimento de um conjunto de atividades que integram o ensino de capacidades de pensamento crítico com temas relacionados com a Educação Sexual. Dois temas fundamentais perante a sociedade em que vivemos atualmente e que devem figurar na formação de crianças e jovens.

Tendo em consideração os aspetos supramencionados, a presente investigação foca práticas de educação integral do indivíduo que têm por objetivo a promoção do Pensamento Crítico e a abordagem de temas relacionados com a sexualidade dando primazia não só à dimensão biológica mas também à dimensão social e afetiva que esta apresenta. Nesta sequência, o professor tem um papel fundamental na exploração de temas relacionados com a sexualidade e na melhoria do pensamento crítico dos seus alunos, tendo para isso que mobilizar as suas próprias capacidades de PC com o objetivo de um ensino explícito destas. Neste contexto, importa ainda referir que é

fundamental a abordagem do pensamento crítico e da educação sexual de uma forma integrada como nos propomos a desenvolver, pois pode possibilitar aos alunos uma reflexão mais sensata e focada sobre os temas propostos.

Assim, para além do já mencionado, o estudo que aqui se apresenta constitui-se como uma peça fundamental no percurso da professora/investigadora. Isto porque lhe permitiu a implementação de atividades em contexto escolar relacionadas com o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico tendo por base questões de igualdade e de violência entre sexos. Isto resultou na integração do pensamento crítico com a educação sexual, o que se tornou importante na construção de conhecimento por parte dos alunos, assim como no desenvolvimento do pensamento crítico nos debates que sucederam cada atividade proposta. A par disto, esta investigação foi também importante para um conhecimento mais aprofundado, por parte da professora/investigadora, acerca dos dois temas em que este trabalho se foca, o que contribuirá certamente para uma melhoria reflexiva nas suas práticas pedagógicas futuras.



## **CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Este capítulo de revisão da literatura encontra-se dividido em três secções: Pensamento Crítico (PC), Educação Sexual (ES) e Valores para uma educação sexual promotora de pensamento crítico.

### **2.1. Pensamento Crítico**

Esta secção apresenta-se, por sua vez, subdividida em três. Na primeira pretende-se explorar as formas em que o PC foi definido pelos investigadores. Na segunda resume-se a investigação em torno de como se desenvolve o PC. Na terceira procura descortinar-se como os professores podem estimular o desenvolvimento de capacidades de PC nos seus alunos.

#### **2.1.1. Definições**

Existe uma variedade de definições que concetualizam o PC, que se enquadram em duas principais perspetivas na sua abordagem: a perspetiva filosófica e a perspetiva da psicologia cognitiva (Vieira, 2003). Segundo o mesmo autor, a perspetiva filosófica preocupa-se com o ensino, especialmente em cursos de lógica, dos princípios da retórica e da argumentação e tem como objetivo favorecer a promoção do pensamento crítico dos alunos, levando-os a aprender a elevar e a disciplinar o seu pensamento. Na perspetiva da psicologia cognitiva, o autor opta pela expressão mais geral de ensino do pensamento ou também de ensino de capacidades de pensamento, mais específico do ensino do PC.

Para além das duas vertentes mencionadas, Lai (2011) diz que Sternberg também observou uma terceira vertente do PC no campo da educação, considerando que Bloom e os seus associados que trabalham nesta área, participaram também em discussões sobre o PC.

Neste contexto, Sternberg (1986) defende que a vantagem da abordagem educacional é ser baseada em anos de experiência em sala de aula e de observações de aprendizagem do aluno, ao contrário da vertente filosófica e psicológica. No entanto, alguns estudiosos notaram aquando da discussão destas tradições, que a abordagem educacional era na altura limitada pela sua imprecisão, por faltar, nos conceitos da

taxonomia, a clareza necessária para orientar a educação e avaliação de uma forma profícua (Ennis, 1985; Sternberg, 1986).

Apesar das diferenças entre as três escolas de pensamento e suas abordagens para uma definição de PC, Lai (2011) afirma que existem áreas comuns entre elas. Por um lado, no que diz respeito às capacidades específicas, os investigadores sobre PC manifestam concordância com as seguintes:

- "Argumentos de análise, asserções, ou provas (Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul, 1992);
- Fazer inferências usando raciocínio indutivo ou dedutivo (Ennis, 1985; Facione, 1990; Paul, 1992; Willingham, 2007);
- Julgar ou avaliar (Case, 2005; Ennis, 1985; Facione, 1990; Lipman, 1988; Tindal & Nolet, 1995);
- Tomada de decisões ou solucionar problemas (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Willingham, 2007)" (Lai, 2011, p. 9).

Por outro lado, segundo a autora supramencionada, no que concerne a capacidades que são identificadas como relevantes para o PC são apontadas:

- "Fazer e responder a perguntas de esclarecimento (Ennis, 1985);
- Definição de termos (Ennis, 1985), identificando os pressupostos (Ennis, 1985; Paul, 1992);
- Interpretar e explicar (Facione, 1990);
- Raciocínio verbal, especialmente em relação aos conceitos de probabilidade e incerteza (Halpern, 1998);
- Prever (Tindal & Nolet, 1995), vendo os dois lados de uma questão (Willingham, 2007)" (Lai, 2011, pp. 9-10).

Numa tentativa de definição de PC encontramos diferentes contributos de autores que nem sempre são consensuais. Contudo, é possível reconhecer diversos pontos de convergência nos quais nos iremos centrar.

Neste contexto, Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) reiteram que, num sentido amplo e evidenciando os pontos de convergência, as definições apresentadas pela maioria dos autores parecem ligar PC e racionalidade. Dizem ainda, com base na sua revisão teórica, que a maioria dos autores acredita que o PC é reflexivo e que está centrado na avaliação. Portanto, racionalidade, reflexão e avaliação constituem características-chave do PC (Tenreiro-Vieira, & Vieira, 2000).

Nesta sequência, racionalidade é um vocábulo que aparece comumente associado ao PC, sendo este visto como o modo de pensar sobre qualquer tema, conteúdo ou problema, onde o pensador concebe o seu pensamento através das aptidões que vai ganhando, melhorando a forma como o estabelece (Paul, 1993). Também Norris (1985) considera que “pensamento crítico é decidir racionalmente o que fazer ou em que acreditar”. Presseisen (1987, citado por Tenreiro-Vieira, & Vieira, 2000) define igualmente o PC como um pensamento racional centrado sobre a análise e a avaliação de argumentos.

Seguindo o mesmo raciocínio, Halpern (1996) (citado em Tenreiro-Vieira, & Vieira, 2000), defende que o PC implica o uso de capacidades cognitivas que aumentam a probabilidade de se obterem resultados desejáveis, sendo assim intencional, racional e dirigido para uma meta, podendo essa meta ser a resolução de problemas ou uma tomada de decisão. Envolve também avaliação, pois, quando se pensa criticamente, está-se a avaliar os resultados do processo de pensamento, isto é, avaliar a qualidade da decisão tomada ou da resolução do problema (Tenreiro-Vieira, & Vieira, 2000).

Justificando que a capacidade de pensar é inerente ao homem, Santana (2011) afirma que já Aristóteles definia o homem como “animal racional”, apontando-o como detentor de uma característica única, a racionalidade, que irremediavelmente o elevava acima de todos os outros animais, sendo essa racionalidade uma das manifestações do pensamento.

Por sua vez, Lipman (1988) define o PC como “um pensamento perspicaz e responsável que facilita o bom senso” (p. 39) porque se fundamenta em critérios, é autocorretivo e é sensível ao contexto, baseando as crenças, as atitudes e as ações em razões e evidências apropriadas; ter paixões e interesses, bem como capacidades suficientes de avaliação da razão. Esta definição realça a importância dos processos cognitivos e da metacognição no desenvolvimento do PC.

Na mesma linha, Scriven e Paul (1987) associam a capacidade de se ser crítico a certos padrões do pensamento, designadamente à clareza, relevância, razoabilidade, entre outros, exigindo também a interpretação de dados, bem como a capacidade de seleccionar dentro de diversas alternativas, de avaliar a veracidade ou probabilidade dos argumentos, de questionar a qualidade ou o seu valor.

Com efeito, Ennis (1987; 1996) empregava a expressão “Pensamento Crítico” como significado de uma atividade prática reflexiva, cuja meta consistisse numa crença ou numa ação racional e sensata. Nesse sentido, um indivíduo pode ser considerado

crítico quando domina e usa uma série de capacidades intelectuais ao mesmo tempo em que entra empaticamente nos pontos de vista dos outros (Ennis, 1987; 1996). Assim, o PC é uma atividade prática, que segundo Chaffee (2009), se define como o esforço ativo, intencional e organizado para compreendermos o nosso mundo, analisando cuidadosamente o nosso pensamento e o dos outros, de modo a clarificar e melhorar essa compreensão, introduzindo a relação com o outro na equação deste conceito.

Neste seguimento, Ravindran (2006) defende que a ação de pensar criticamente se relaciona com a utilização da inteligência e do conhecimento para obter pontos de vista objetivos e racionais. O mesmo autor diz ainda que, os especialistas definem o PC como uma disposição. Neste contexto, salienta-se a análise de argumentos, o controle sobre o que se pensa e a necessidade de assimilar os pontos de vista opostos (Lima, & Cassiani, 2000).

Ennis (1993) menciona ainda que existem termos-chave que se podem combinar na seguinte definição: "O Pensamento Crítico é uma forma de pensamento racional, reflexivo, centrado em decidir em que acreditar ou no que fazer" (p. 43). Mas, para decidir em que acreditar ou o que fazer o indivíduo deve, obrigatoriamente, avaliar as informações de que dispõe, pois elas são a base sobre a qual se alicerça a tomada de decisão e a ligação que se estabelece entre as informações, sendo que a tomada de decisão constitui o processo de inferência (Norris, & Ennis, 1989, citados por Tenreiro-Vieira, & Vieira, 2000).

Ainda para Ennis (1993), o PC envolve disposições e capacidades: as disposições referem-se aos aspetos mais afetivos e as capacidades aos aspetos mais cognitivos. Segundo o autor, a sua definição não exclui a criatividade, a tomada de decisões e a resolução de problemas.

De acordo com este pressuposto, Lai (2011) também se refere a disposições e capacidades proferindo que o PC:

(...) inclui as capacidades que integram a análise de argumentos, realizar inferências usando o raciocínio indutivo ou dedutivo, julgar ou avaliar e tomar decisões ou resolver problemas. Conhecimento de fundo é uma condição necessária, mas não suficiente para permitir o PC num determinado assunto. O PC envolve tanto capacidades cognitivas como disposições. Estas disposições, que podem ser vistas como atitudes ou hábitos da mente, incluem uma mentalidade livre e imparcial, curiosidade, flexibilidade, uma propensão para buscar a razão, o desejo de ser bem informado, respeito e vontade de compreender os diversos pontos de vista (pp. 41-42).

Já Lipman (1991) foca a sua conceção de PC na noção de julgamento, definindo PC como o pensamento que facilita o julgamento porque se apoia em critérios, sendo estes entendidos como as razões que suportam a objetividade de um juízo. Ou seja, os critérios são os princípios ou instrumentos utilizados para julgar, são aqueles que permitem racionalmente distinguir ou diferenciar uma coisa da outra. De acordo com este autor, sendo o julgamento uma competência, e o PC o pensamento competente, não é possível definir competências sem recurso a critérios, através dos quais o desempenho competente pode ser avaliado.

Nesta perspectiva Vieira, Tenreiro-Vieira e Martins (2011) citando Bailin (2002) referem que o PC é primordialmente um conceito normativo, visto que é bom pensar. Esta investigadora preserva a opinião, tal como outros que partilham da mesma visão, de que é a qualidade de pensamento que distingue o PC do Pensamento não Crítico (PNC), atendendo a que o último é determinado por normas/critérios relevantes. É, portanto, a aprovação de critérios – que regem a qualidade de pensamento e julgamento de valores numa determinada área – que constituem as características definidoras do PC. Alguns desses critérios são a precisão dos dados, o controlo de variáveis, a credibilidade das fontes e a validade de inferências.

Em suma, o pensador crítico tem como meta compreender os fenómenos com o intuito de chegar a uma conclusão racional, de resolver um problema e/ou de tomar uma decisão. Tal como já foi dito, a maioria dos conceitos associa o PC a racionalidade, considerando o PC reflexivo e que está centrado na avaliação.

Assim, neste estudo foi adotada a definição de pensamento crítico proposta por Ennis (1987), esta que tem sido assumida em múltiplos trabalhos de investigação, como o de Vieira (2003) ou Pereira (2012). Por isso, relembramos que, para este autor, a expressão “Pensamento Crítico” é usualmente utilizada para traduzir uma atividade prática reflexiva, cuja meta é uma crença ou uma ação sensata focada no decidir o que fazer ou acreditar.

### **2.1.2. Importância do ensino do Pensamento Crítico**

A expansão da democracia e o rápido surgimento de tecnologias industriais sofisticadas modificaram os objetivos da educação (Lipman, 1985). Na opinião do autor mencionado, o sistema político e económico não carece de um adulto instruído, mas de

um adulto que pense, afirmando que as democracias não operam sem cidadãos reflexivos e razoáveis, e que o sistema industrial se firma na racionalidade.

Por estes motivos, o PC tornou-se num objetivo educacional a alcançar (Ennis, 1993). Tenreiro-Vieira (2006) sintetiza as principais razões que justificam a importância do PC enquanto ideal educacional da seguinte forma: a primeira razão resulta do direito moral que segue os alunos de serem ensinados a pensar criticamente; a segunda é favorável às competências intelectuais que o PC promove na avaliação da credibilidade, na argumentação de ideias e na tomada de decisões, quer em contexto pessoal, quer em contexto profissional.

Alguns autores, como Snyder e Snyder (2008), consideram que o PC é um produto da educação que tem que ser praticado; importa analisar de que forma se ensina, como se aprende e onde se aprende. Ao contrário do que se pensa, memorizar não é aprender e para se aprender é preciso pensar, ou seja, construir intelectualmente o conteúdo de aprendizagem. Delval (1998) já defendia que a capacidade de pensar pode ser desenvolvida, estimulada, aperfeiçoada e que este processo requer prática e por isso justifica toda a educação formal.

Assim sendo, são várias as razões apontadas que explicam o interesse pelo PC na área educacional. Neste sentido, Vieira (2003, citando Tsui, 1999), diz que promover o PC nos alunos lhes possibilita tornarem-se aprendizes independentes ao longo da vida, sendo esta uma das principais finalidades, a longo prazo, do empreendimento educacional. Complementando esta ideia, Stoltz (1999, citado em Vieira, 2003) refere que “desde o início da escolaridade, da socialização, a criança deve ser confrontada com diferentes formas de pensar. O PC é criador e produtivo e, por isso não repetitivo. Reelabora o que se aprende” (p. 6).

Nesta base, Hughes (2000, citado por Tenreiro-Vieira, 2004b) afirma ainda que, se os alunos não estiverem preparados para pensarem criticamente, arriscam-se a tornarem-se escravos das ideias, dos valores e da ignorância dos outros, servindo assim o PC para preparar os alunos para tomarem decisões racionais e fazerem escolhas informadas, ou seja, é necessário promover as suas capacidades de PC. Assim sendo, os cidadãos devem ser preparados para usarem as suas capacidades de PC na recolha, avaliação e uso da informação para uma eficaz resolução de problemas e tomada de decisões a nível pessoal e profissional (Tenreiro-Vieira, 2004b), sendo esta, para a autora, uma das principais razões que justificam a importância do PC enquanto ideal educacional, tal como já foi referido.

Consequentemente, a escolarização dos alunos deve proporcionar uma formação que lhes possibilite acompanhar a contínua mudança característica do nosso tempo. Segundo Tenreiro-Vieira (2004b), diversos países já ampliaram esforços no sentido de atender a esta necessidade, incluindo o PC nos currículos dos seus sistemas de ensino. No caso de Portugal a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, deu os primeiros passos na linha da reforma do sistema educativo (LBSE, 1986). Esta Lei invoca o desenvolvimento do pensamento crítico em diversos momentos, particularmente no artigo 7.º, onde são definidos objetivos para o ensino básico: “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta o desenvolvimento (...) da capacidade de raciocínio, do espírito crítico, (...)” (p. 3069).

Todavia, Tenreiro-Vieira (2004b) afirma que embora o PC figure nos currículos de disciplinas de ciências como uma meta a realizar, a tendência das práticas de ensino é a de continuar a não contemplar as capacidades de PC. Os educadores ensinam como foram ensinados e é mesmo provável que tenham sido ensinados com uma abordagem transmissiva (Tenreiro-Vieira, 2004a).

Ainda neste seguimento, Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) mencionam que alguns estudos indicam que a prática de ensino não é sistemática e intencionalmente dirigida para o desenvolvimento do PC. O que sugere que poderá não haver um esforço intencional, por parte do professor, em criar circunstâncias de aprendizagem que explicitamente leve os alunos a manifestarem e usarem capacidades de PC. O desenvolvimento deste, quando ocorre, acontece de forma casual e acidental como resultado de se pretender atingir outros objetivos (Tenreiro-Vieira, & Vieira, 2000).

Shafersman (1991) diz que o objetivo específico de ensinar o PC nas ciências ou em qualquer outra disciplina é desenvolver competências de pensamento nos alunos e, deste modo, prepará-los melhor para obterem sucesso no mundo. O mesmo autor refere, ainda, que os professores ao serem questionados se não se ensina de forma automática o PC quando se ensinam conteúdos a sua resposta quase sempre é negativa. Isto verifica-se particularmente com os professores de matemática e de ciências, duas disciplinas que supostamente representam o pensamento lógico (Shafersman, 1991).

Norman (1980) citado em Shafersman (1991) refere "ser estranho que esperemos que os alunos aprendam alguma coisa, quando mesmo sabendo disso, não os ensinamos a aprender" (p. 1). O autor supramencionado menciona ainda que "deveríamos ensinar os nossos alunos como pensar. Em vez disso, estamos a ensiná-los o que pensar" (p. 1).

Nesta conjuntura, Tenreiro-Vieira (2004b) considera que o ensino das ciências deve fomentar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades de PC dos alunos que lhes permitam enfrentar as mudanças e participar numa sociedade democrática onde as decisões pessoais e políticas ligadas à ciência e à tecnologia não são isentas de valores por envolverem, muitas vezes, interesses económicos e sociais. O PC é também essencial aos indivíduos na tomada de decisão enquanto cidadãos relativamente à economia, à conservação de recursos naturais e à sobrevivência de um modo de vida democrático (Tenreiro-Vieira, 2004b). Neste seguimento, a mesma autora afirma que, progressivamente o interesse e a preocupação relativamente ao ensino do PC estendeu-se e acentuou-se, tornando-se suficientemente forte para se atestar que existe um movimento do PC em educação, visto que cada vez mais se escrevem artigos e livros sobre este tema, muitos dos quais direcionados a áreas curriculares específicas.

Também Ennis (1987) defende que o PC é fundamental para os alunos em geral, visto que contribui para uma abordagem científica de diversos problemas, nomeadamente sociais e humanos. Com efeito, torna possível a utilização adequada do conhecimento e a sua aplicação a novas situações. Por exemplo, se os alunos se focarem num problema ou questão, esclarecendo a informação disponível, criando soluções, prevendo resultados de cada uma, terão mais sucesso como solucionadores de problemas e a tomar decisões (Ennis, 1987).

De acordo com Pimenta (2008, citada por Santana, 2011), "o desenvolvimento do PC contribui ainda para os processos internos de mudança imprescindíveis ao desenvolvimento do raciocínio moral. Através do ato de aprender a pensar, adquire-se consciência de si mesmo, do seu lugar no mundo, entende-se melhor como indivíduo" (p. 28).

Assim, Jorge (2006, citada em Rocha, 2011) diz que:

as mudanças económicas e sociais têm imposto à Educação a preocupação e a missão de formar cidadãos que pensem bem. Mais do que avaliar os estudantes em função dos resultados que estes obtêm em testes de competências básicas, pede-se agora à Escola que os prepare para tarefas complexas e avalie a sua capacidade de pensar criticamente, resolver problemas e trabalhar em equipa (p. 28).

Por sua vez, Ennis (1996) e Paul (1993) dizem que um cidadão para viver e trabalhar eficientemente necessita de utilizar as capacidades de PC para poder avaliar, tomar decisões e fazer juízos no que concerne à informação a adquirir e na qual acreditar e utilizar. Logo, num mundo em evolução cada vez mais rápida e complexa



com consequente desatualização da informação, o PC será uma das formas de responder às exigências impostas.

Nesta ótica, o desenvolvimento do pensamento crítico deve ter como "objetivo primeiro da escola, o de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos ensinando-os a pensar, crítica e criativamente, para que aprendam eficazmente a tomar decisões face a problemas que os confrontam" (Valente, 1989a, p. 41).

Em suma, torna-se essencial promover o PC nas salas de aula e nas escolas, o que só será possível com o contributo dos professores. Exige-se, por isso, que as práticas pedagógicas sejam cada vez mais pensadas e executadas para promover o potencial de PC dos alunos, que muitos consideram ser o objetivo educacional prioritário. Não basta enunciar o mérito intrínseco das capacidades de PC para o desenvolvimento do indivíduo e para o desenvolvimento da sociedade. Torna-se necessário incorporar de facto estas capacidades nas práticas pedagógicas.

### **2.1.3. Como promover o Pensamento Crítico em crianças no 1.º CEB**

Como já vimos, é fundamental promover o PC dos alunos, visto que o uso destas capacidades ajuda o sujeito a resolver eficientemente problemas com os quais se confrontam, a tomar decisões racionais e a participar plenamente numa sociedade democrática.

Neste contexto, Tenreiro-Vieira (2000; 2004a) diz ser necessário atribuir à escola um papel importante na promoção do PC, implementando na sala de aula estratégias específicas e recursos intencionais e fundamentados para o seu desenvolvimento. Estratégias consistentes, para que o ensino do PC se afigure num ensinamento consciente, explícito e sistemático (Tenreiro-Vieira, & Vieira, 2000). Assim, crê-se que uma das estratégias pode residir na criação de métodos que concedam ao professor elaborar atividades que fomentem o PC (Tenreiro-Vieira, & Vieira, 2000).

Nesta ótica, considera-se que para uma implementação efetiva, em sala de aula, do ensino do PC, é necessário colocar à disposição dos professores algumas propostas de atividades estratégicas de ensino/aprendizagem e recursos educativos adequados. Tenreiro-Vieira (2004b) salienta, então, a necessidade de produzir materiais que possam ser utilizados pelos docentes na sala de aula, a definição de linhas orientadoras e a conceção de instrumentos de trabalho que suportem práticas pedagógicas com ênfase no PC e desenvolver modelos e estratégias úteis não só para professores mas também para

alunos, contrariando assim uma abordagem unicamente assente na construção de conhecimentos onde o ensino é dominado pelos manuais escolares (Tenreiro-Vieira, 2004b).

De facto, Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) dizem-nos que para ser “possível um ensino consciente, explícito e sistemático de pensamento crítico” (p. 36) é necessária a existência de uma metodologia, resultante do uso de taxonomias de PC, que permita aos professores desenvolver atividades de aprendizagem capazes de promover o pensamento crítico. A título exemplificativo, os mesmos autores, referem a metodologia testada e aprovada por Tenreiro-Vieira (1994) e utilizada por Vieira (1995) que tem por base a taxonomia de Ennis (Anexo 1). Esta metodologia pode ser usada para criar novos recursos curriculares e/ou atividades de aprendizagem, assim como para os reestruturar, sendo dividida em três fases. No decorrer da primeira e da segunda fase é utilizada a taxonomia de Ennis na análise das atividades e/ou recursos, de forma a identificar as capacidades de PC que estes promovem e aquelas que podem ser apeladas. A terceira fase tem como objetivo utilizar a taxonomia de Ennis como modelo de forma a compreender quais as capacidades de PC que podem ser promovidas, podendo até escrever perguntas com base em algumas propostas concretas apresentadas na referida taxonomia (Tenreiro-Vieira, & Vieira, 2000).

Nesta perspetiva, vários autores apontam no sentido de que as atividades promotoras de PC, desenvolvidas segundo a taxonomia de Ennis, permitiram desenvolver o PC dos alunos, assim como algumas das capacidades do PC, revelando-se eficazes como estratégias a utilizar com os alunos em contexto de sala de aula. Logo, o uso de taxonomias de PC poderá ser um dos potenciais meios para desenvolver metodologias que promovam o PC e torná-las eficazes, podendo estas ser usadas pelos docentes (Tenreiro-Vieira, & Vieira, 2000). Mas, os mesmos autores defendem que poderá ser difícil identificar, se as capacidades de PC são desenvolvidas, caso as atividades construídas que estabeleçam explicitamente o uso de capacidades de PC, não sejam enquadradas num quadro teórico claro e inequívoco e devidamente ensaiado e testado.

De acordo com Tenreiro-Vieira e Vieira (2013), os estudos focados no estabelecimento de estratégias promotoras do PC continuam a ser escassos, sendo o questionamento uma das estratégias mais investigadas, no que respeita ao ensino/aprendizagem. Segundo Vieira e Tenreiro-Vieira (2005) alguns autores preocupados com a promoção de capacidades do pensamento dos alunos têm

desenvolvido várias propostas sobre questões que podem ser usadas na operacionalização da estratégia de questionamento. Assim, têm sido propostas várias tipologias, sistemas de classificação ou meramente listas e taxonomias de questões orientadas para o apelo a capacidades de PC.

Apesar de os autores citados nesta subsecção considerarem que não existe uma estratégia que possa considerar-se como a "melhor" ou a "única", Tenreiro-Vieira e Vieira (2013), citando um estudo recente de Lopes (2012), proferem que os professores já começam a fazer perguntas, muitas baseadas em tipologias de questões como a abordagem FRISCO e FA<sup>2</sup>IA para ajudarem os alunos a desenvolverem o pensamento, pois começam a considerar esta uma necessidade urgente para atenuar a falência que existe entre o ensino que se exerce nas escolas e o ensino efetivo do pensamento.

## **2.2. Educação Sexual**

A presente secção é dividida em três subsecções. A primeira diz respeito às diversas definições de ES encontradas na literatura. Na segunda aborda-se a importância da ES nas escolas. E, por fim, na terceira apontam-se diferentes abordagens da ES.

### **2.2.1. Definições**

A sexualidade é historicamente algo complexo que envolve algum mistério sendo-lhe conferido um valor negativo, visto que era considerada pela sociedade como algo impuro e pecaminoso (Caetano, 2010; Cardoso, 2007). Segundo, Cardoso (2007), ainda recentemente, apenas eram aceites expressões de sexualidade quando associadas ao casamento e conseqüentemente à reprodução, caso contrário estas eram totalmente desaprovadas.

Contudo, ao longo do tempo, assistiu-se a uma evolução da definição de sexualidade e, presentemente, segundo a autora acima mencionada, deixou de ser considerada como impureza ou pecado e passou a compreender os afetos e a comunicação interpessoal por também estes elementos integrarem o ser humano.

Nesta perspetiva, entre muitas outras definições, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (*World Health Organization*, 2006), a sexualidade é vista como

(...) um aspeto central do ser humano ao longo da vida que engloba sexo, identidade de género, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Enquanto a sexualidade pode incluir todas essas dimensões, nem todas elas são sempre vivenciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de factores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais (retirado de [http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual\\_health/sh\\_definitions/en/](http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en/)).

Com efeito, a sexualidade inclui uma vertente emocional não estando confinada ao ato sexual, devendo ser compreendida e assumida como intrínseca e inerente ao ser humano uma vez que somos seres sexuados (Cardoso, 2007; IPPF, 2008; Melo, & Pocovi, 2011). Assim sendo, de acordo com os mesmos autores, aceita-se a existência de sexualidade nas crianças, jovens, idosos e deficientes, sabendo-se ainda que é uma característica que se expressa distintamente de acordo com as características pessoais de idade, sexo e cultura, por exemplo.

No que concerne ao Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES, 2005), a ES é encarada como sendo "um processo pelo qual se obtém informação e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual" (p. 6), apontando como objetivos:

conseguir uma melhoria dos seus relacionamentos afectivo-sexuais, ao mesmo tempo que pretende reduzir as possíveis consequências negativas dos comportamentos sexuais, tais como a gravidez não planeada e as doenças sexualmente transmissíveis. Tem também como meta a necessidade de dotar os mais novos da capacidade de protecção face a todas as formas de abuso e exploração sexual (GTES, 2005, p.6).

Por seu lado, a UNESCO (2010b) descreve a Educação em Sexualidade como (...) uma abordagem para ensinar sobre sexo e relacionamentos, adequada à idade e culturalmente relevante, fornecendo informações cientificamente precisas, realistas e sem julgamentos. A Educação em Sexualidade proporciona oportunidades para explorar os seus próprios valores e atitudes e construir competências de tomada de decisões, comunicação e redução de riscos sobre muitos aspetos da sexualidade (p. 2).

A definição apresentada anteriormente consta do segundo volume de Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade (UNESCO, 2010b), a qual permite admitir a ES como incentivo para a manifestação de opiniões críticas sempre que necessário, possibilitando também a aquisição de informação correta e pertinente sobre temas de sexualidade (Vilaça, 2012). A mesma autora refere ainda que a

Educação em Sexualidade permite que os jovens ampliem as competências fundamentais para usufruir totalmente da sua sexualidade.

Neste seguimento, Vilaça (2012) aproxima-se da posição manifestada pela UNESCO, retratando a educação em sexualidade como sendo um processo que deve promover uma aprendizagem ao longo da vida promovendo um desenvolvimento em diferentes vertentes associadas à sexualidade: a física, a cognitiva, a emocional e a social. A autora, acrescenta ainda que numa perspetiva infantil e juvenil a ES tem por objetivo proteger e auxiliar o desenvolvimento sexual promovendo uma capacitação progressiva com informações pertinentes fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para a vivência da sua sexualidade em pleno assumindo toda a responsabilidade pela sua saúde e bem-estar sexual, assim como a dos outros.

Em suma, encontra-se na literatura diversas definições de ES, algumas das quais acima enunciadas. Deste modo, para a presente investigação optou-se por adotar a definição proposta pela *World Health Organization* (2006), pois encara a sexualidade como um conceito amplo que deve contemplar a abordagem de temas relacionados com as relações entre pessoas, as relações de género, a saúde reprodutiva, entre muitas outras dimensões (Gonçalves, Faleiro, & Malafaia, 2013; WHO, 2006).

### **2.2.2. Importância da Educação Sexual nas escolas**

A nível internacional, em 2010, a UNESCO, em parceria com a *Joint United Nations Programme on HIV/AIDS* (UNAIDS), *United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF), *World Health Organization* (WHO) e *United Nations Fund for Population Activities* (UNFPA), publicou um documento intitulado "Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde", que defende que a educação em sexualidade tem a oportunidade de abordar com os jovens informações ajustadas à idade, culturalmente relevantes e cientificamente corretas (UNESCO, 2010a).

O segundo volume do documento supracitado sugere objetivos de aprendizagem para crianças a partir dos 5 anos de idade identificando seis conceitos chave, sendo eles: Relacionamentos; Valores, atitudes e habilidades; Cultura, sociedade e direitos; Desenvolvimento humano; Comportamento sexual; e Saúde sexual e reprodutiva (UNESCO, 2010b), o que indicia a defesa de uma sexualidade inerente ao indivíduo

desde os seus primeiros anos de vida e dependente do contexto em que este se desenvolve.

A par disso, Melo e Pocovi (2011) destacam a "Declaração dos Direitos Sexuais" aprovada pela Assembleia Geral da *World Association for Sexology* (WAS), em 1999, no 14.º Congresso Mundial de Sexologia realizado em Hong Kong. Do mesmo modo, a Internacional Planned Parenthood Federation (IPPF) enfatiza o documento "Direitos sexuais: uma declaração da IPPF" aprovado em 2008. Ambos apontam os direitos sexuais como direitos humanos relacionados à sexualidade, esta que é intrínseca ao ser humano (IPPF, 2008; Melo, & Pocovi, 2011).

Da revisão teórica realizada por Anastácio e Carvalho (2009) pode destacar-se uma breve referência a países como França, Inglaterra e Austrália, os quais à semelhança com Portugal apresentam políticas educativas no âmbito da ES.

No nosso país, a educação para a saúde, particularmente a ES, tem sido alvo de especial atenção da sociedade portuguesa, mas nem sempre assim foi. A primeira lei a considerar a ES em contexto escolar data de 1984 (Anastácio, 2007). Até então, o currículo e os programas escolares ignoraram-na nas suas variadas dimensões, tendo apenas em consideração a dimensão biológica da sexualidade (Duarte, 2010). A título de exemplo, em 2000 foi publicado o documento "Educação Sexual Escolar - Linhas Orientadoras" resultante de uma parceria entre Ministério da Educação, Ministério da Saúde e a Associação para o Planeamento da Família que defendia: i) a formação dos agentes educativos no que diz respeito ao melhoramento da sua capacidade de resposta às possíveis questões colocadas pelos alunos; ii) a abordagem pedagógica de temas relacionados com a sexualidade; iii) o apoio às famílias na ES das crianças e jovens; iv) o estabelecimento de mecanismos de apoio individualizado aos alunos que necessitarem.

Mais tarde, foi regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010, a atual Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, que vem, neste contexto, integrar a ES no contexto da Educação para a Saúde, estabelecendo o seu regime de aplicação em contexto escolar e apresentando um conjunto de finalidades e algumas regras de aplicação, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário.

A referida lei, sugere a inclusão da ES no Projeto Educativo das escolas, a criação de um projeto de ES de turma, assim como o envolvimento da comunidade, sejam encarregados de educação, técnicos ou especialistas externos às escolas.

Ainda analisando a lei 60/2009, esta apresenta, de entre as várias finalidades, duas que aqui se destacam. São elas a "valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa" e a "promoção da igualdade entre os sexos" (Lei 60/2009, p. 5097).

Também os documentos curriculares portugueses do Ensino Básico fazem referência à ES. Por exemplo, o primeiro objetivo geral: "Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes" (ME, 2004, p. 103), assim como os Blocos existentes estão pontuados por menções, em todos os anos de escolaridade, a parâmetros de ES.

No que diz respeito à opinião dos professores, segundo Anastácio (2007), a maioria concorda com a ES em meio escolar, dando primazia aos pais, seguidos dos médicos e enfermeiros e dos psicólogos como participantes no processo educativo (Anastácio, 2007). Veja-se ainda que os professores apoiam a ES na escola pois consideram que poderá fomentar o aumento dos conhecimentos sobre sexualidade, o diálogo entre pais e filhos sobre o mesmo tema identificando-o como uma mais-valia no desenvolvimento pessoal da criança (Anastácio, 2007; Anastácio, & Carvalho, 2009). Poder-se-á ainda reiterar a importância da ES apontando algumas razões como a elevada taxa de gravidez adolescente, assim como a elevada prevalência, em Portugal, de Doenças Sexualmente Transmissíveis, particularmente a infeção pelo vírus da imunodeficiência humana e a patologia do colo do útero (GTES, 2007).

Apesar disto, e da legislação em vigor, de acordo com Anastácio, Carvalho e Clément (2005), a ES nas escolas portuguesas tem "permanecido quase estática" (p. 1). Os autores citados referem ainda a possibilidade da existência de forças favoráveis à implementação da ES em meio escolar, algumas já referidas neste documento, em oposição a outras que estabelecem barreiras à sua materialização.

Algumas das barreiras referidas pelos autores mencionados no parágrafo anterior e por Anastácio (2007), estão diretamente relacionadas com as concepções dos professores, a dificuldade de abordagem de algumas áreas da sexualidade, o receio da mentalidade e das reações dos pais dos alunos, assim como dos alunos, o conservadorismo do meio em que a escola está inserida e a preparação e/ou formação dos próprios professores.

No entanto, a abordagem de temas de ES torna-se fundamental visto que num estudo realizado por Fernandes e Anastácio (2010) a crianças a frequentar o 1.º Ciclo do

Ensino Básico as conclusões alcançadas sugerem que estas não demonstram muitos conhecimentos acerca do seu corpo, sendo que as que possuem esses conhecimentos estão muito influenciados pelas normas sociais impostas. Verifica-se que as crianças, não diferenciam os conceitos de identidade sexual e de género, autotransclassificando-se com base em especificidades de identidade de género, atribuindo diferenças em relação a atividades, vestuário, características, profissões e tarefas associadas a cada sexo (Fernandes, & Anastácio, 2010).

Vários estudos apontam no mesmo sentido, comprovando que programas efetivos de ES podem "reduzir informações erróneas" (UNESCO, 2010a, p. 2) aumentando conhecimentos corretos, esclarecendo e fortalecendo valores e atitudes positivas, desenvolvendo a competência de tomar decisões informadas e de agir segundo as mesmas, assim como também permite ter melhores percepções sobre grupos de pares ou normas sociais e aumentar a comunicação com pais ou outros adultos de confiança (Anastácio, & Carvalho, 2009).

Por tudo isto, se depreende a necessidade de motivar os professores a explorarem temas relacionados com a sexualidade. Estes que comumente estão diretamente relacionados com valores e aspetos culturais (Anastácio, & Carvalho, 2009), e que, por isso, continuam a contribuir para a perpetuação de desigualdades na educação de raparigas e rapazes ao nível da sexualidade (Rabelo, & Ferreira, 2013; Vieira, 2013).

Neste seguimento, existem diferenças entre mulheres e homens que se refletem mais tarde, por exemplo nas opções escolares tomadas, assim como em pleno mercado de trabalho dado que este ainda é mais favorável ao sexo masculino, como apontam os indicadores do emprego e do mercado de trabalho (Rabelo, & Ferreira, 2013; Vieira, 2013). O mesmo se observa na divisão das responsabilidades familiares, comumente atribuídas quase unicamente à mulher, mas também no reduzido número de mulheres nos meios de participação política e em cargos que preveem a tomada de decisão (Rabelo, & Ferreira, 2013; Vieira, 2013).

Em suma, a sexualidade é um tema atual que merece uma maior atenção por parte de educadores e professores com vista a desvanecer, por exemplo, desigualdades de género e informações erradas que costumam ser reforçadas em contexto familiar e escolar e que tendem a permanecer (Anastácio, & Carvalho, 2009; Lei 60/2009; Rabelo, & Ferreira, 2013; Vieira, 2013). De acordo com os mesmos autores, a abordagem desta



temática contribuirá para o desenvolvimento de capacidades nos alunos para uma tomada de posição consciente e responsável ao longo da sua vida.

### **2.2.3. Diferentes abordagens pedagógicas**

Como anteriormente vimos, o conceito de sexualidade evoluiu ao longo do tempo o que permitiu o surgimento de várias abordagens pedagógicas de ES (Calado, 2011; Melo, & Pocovi, 2011). Segundo Calado (2011) tal facto está relacionado com fatores e episódios históricos.

Assim sendo, de acordo com a revisão teórica realizada por Calado (2010), em Portugal têm vindo a verificar-se diferentes abordagens de ES. Entre elas: as impositivas, as conservadoras, as de rutura impositiva, as médico-preventivas, e as de desenvolvimento pessoal.

De acordo com Calado (2011), as abordagens impositivas eram aqueles que tinham por objetivo a difusão de regras rígidas de comportamento sexual alicerçando-se em questões religiosas ou ideológicas. A sexualidade ficava assim confinada a normas rígidas a serem cumpridas sem permissão de opinião (Calado, 2011).

A abordagem conservadora, segundo o autor supramencionado, imperou na sociedade portuguesa até à pouco tempo. Esta abordagem retratava a sexualidade como algo impuro e intimamente negativo à qual atribuía unicamente a função reprodutora (Calado, 2011), o que manifestava um ponto de vista contrário ao exteriorizado na atual definição de sexualidade da WHO (2006).

As abordagens de rutura impositiva, de forma resumida, defendiam a igualdade entre a sexualidade feminina e masculina e a não opressão da homossexualidade (Calado, 2011).

Por sua vez, as abordagens médico-preventivas estavam relacionados com o surgimento das doenças sexualmente transmissíveis, particularmente o posterior aumento de casos de SIDA, tornando-se assim necessário a aposta no planeamento familiar tendo como principal finalidade o fornecimento de informação sobre "anatomia e fisiologia da reprodução, sobre doenças sexualmente transmissíveis e sobre métodos contraceptivos" (Calado, 2011, p. 20).

Por último, a abordagem de desenvolvimento pessoal que, de acordo com Calado (2011), abarca a abordagem médico-preventiva mas tendo por base "outros conceitos de sexualidade humana" (p. 20). Esta, prevê uma ES que envolve temas

relacionados com o corpo, compreendendo, também, por exemplo, temas como: orientação sexual, relações afetivas, valores, atitudes e sexualidade ao longo da vida (Calado, 2011).

No entanto, atualmente defende-se uma ES intencional numa perspectiva emancipatória (Andrade, & Melo, 2010; Freitas, & Chagas, 2013; Melo, Teixeira, & Pacheco, 2012; Santos, 2013). Esta que deve ter uma atenção crítica acerca da norma sexual dominante e repressora de maneira a poder expressar opinião sustentada e informada (Freitas, & Chagas, 2013).

O trabalho intencional de ES verifica-se quando os professores têm a clara consciência de o estarem a desenvolver (Freitas, & Chagas, 2013). Os mesmos autores avançam ainda que usualmente este tipo de trabalho é efetuado na escola porque prevê a existência de objetivos, "uma programação e uma metodologia definidas, um grupo de professores preparados e com alguma formação na área" (p. 129). Já o conceito emancipatório na ES sugere, segundo Figueiró (2006) citado em Santos (2013), uma forma de preparação para a vivência da sexualidade de modo positivo, saudável e feliz formando cidadãos responsáveis dotados de um pensamento crítico em temas relacionados com a sexualidade.

A perspectiva supracitada de ES tem por intuito a educação de crianças e jovens de modo a promover a "vivência de uma sexualidade responsável, equilibrada, afetiva e livre de coações, discriminações e preconceitos" (p. 130), tendo como referencia todas as manifestações de sexualidade (Freitas, & Chagas, 2013).

Em conclusão, ao longo do tempo foram surgindo diversas abordagens pedagógicas. Assim sendo, decidiu-se, para a presente investigação, adotar uma abordagem de ES intencional numa perspectiva emancipatória pela sua aceitação atual, assim como por ter como objetivo a abordagem de temas relacionados com a sexualidade com o propósito de desenvolver nos alunos um pensamento crítico acerca dos assuntos explorados.

### **2.3. Valores para uma educação sexual promotora do pensamento crítico**

Os valores estão adjacentes a todas as interações entre indivíduos na escola, nomeadamente nas manifestações de sexualidade de cada um (WHO, 2006) e às relações mantidas pela escola com a família e a comunidade, e por isso Valente (1989b) considera que "o ensino dos valores não se pode evitar" (p. 135). Isto também porque se

deve preparar os alunos para pensarem criticamente em relação aos valores, como refere Hughes (2000, citado por Tenreiro-Vieira, 2004b). Assim sendo, Valente (1989b) apresenta duas possíveis abordagens para a educação para os valores: a teoria da clarificação de valores de Raths, Harmin e Simon e a teoria cognitivo-desenvolvimentista da educação moral de Lawrence Kohlberg.

De acordo com a referida autora, Raths, Harmin e Simon consideram a teoria da clarificação de valores como sendo a ideal para a abordagem da questão da educação para os valores. Esta contribui para o estímulo da reflexão mais consciente dos seus próprios valores, assim como os da sociedade em que está inserido. Para isso poder-se-á chamar a atenção dos alunos a partir dos seus interesses e objetivos, ou então discutindo questões mais gerais, como por exemplo a amizade ou a lealdade (Valente, 1989b). A abordagem mencionada defende a aceitação das opiniões e posições apresentadas sem avaliações ou julgamentos, de forma a que o indivíduo se aceite e seja o mais honesto possível consigo próprio potenciando a sua autoanálise, de forma a clarificarem aquilo que valorizam (Valente, 1989b).

A mesma autora refere ainda que para ser possível que um indivíduo seja capaz de clarificar os seus valores, à semelhança do defendido nas capacidades de PC de Ennis, o educador deve fomentar os alunos a fazerem escolhas livremente ajudando-o a descobrir alternativas e a refletir nas consequências de cada uma, admitindo com segurança a sua posição diante de outros indivíduos. Nesta sequência, segundo Valente (1989b), são indicadas por Raths, Harmin e Simon algumas estratégias de clarificação de valores como por exemplo: "Folhas de valores", "Incidentes", "Colocação por ordem", "Coisas que gosto", "Telegramas com recomendações" e "Brasão de armas pessoal".

Já a abordagem cognitivo-desenvolvimentista da educação moral de Kohlberg, partiu das ideias iniciais de John Dewey e da "Teoria dos estádios" de Jean Piaget (Valente, 1989b). A referida abordagem é considerada cognitiva por "reconhece[r] que a educação moral tal como a educação intelectual tem as suas bases na estimulação do pensamento ativo da criança sobre problemas e decisões morais" (Kohlberg, 1992, p. 207-208, citado por Tenreiro-Vieira, & Vieira, 2000).

Assim sendo, a partir dos seus estudos, Kohlberg reconheceu três níveis de desenvolvimento moral, sendo que cada um se subdivide em dois estádios distintos, perfazendo um total de seis estádios que o próprio descreve (Valente, 1989b). Os estádios identificados são "estruturas de raciocínio moral e não de conteúdo moral"

(Valente, 1989b, p. 152). Ou seja, o tipo de raciocínio do indivíduo sobrepõe-se às escolhas feitas pelo próprio quando está perante o dilema. No reconhecimento do estágio de desenvolvimento moral em que um indivíduo se encontra, Kohlberg optou por o identificar pelos valores defendidos, tendo em consideração o conteúdo e a justificação, por exemplo (Bordignon, 2009). Neste contexto, inicialmente Kohlberg produziu uma lista de dez valores universais, que mais tarde aumentou para onze. São eles: Leis e normas; Consciência; Funções pessoais; Autoridade; Direitos civis; Contrato e confiança; Castigo e justiça; Valor da vida; Direitos e valores da propriedade; Verdade; e Sexo e amor sexual (Bordignon, 2009).

A nível educacional, o uso de dilemas é defendido por Kohlberg na medida em que propicia uma vivência democrática o que faculta grandes possibilidades de desenvolvimento de papéis de nível superior (Vieira, & Tenreiro-Vieira, 2000), isto que permite uma progressão pessoal ao nível dos valores.

## **CAPÍTULO 3 - PARTE EMPÍRICA**

Neste capítulo apresenta-se a caracterização do contexto de intervenção, seguida da problemática educativa, das opções metodológicas adotadas e do descritivo do processo de pesquisa e intervenção. Por último, será descrito o modo como foram analisados os dados recolhidos, e apresentados e discutidos os resultados.

### **3.1. Caracterização do contexto e dos sujeitos do estudo**

A presente investigação decorreu no contexto de Prática Pedagógica Supervisionada B2 (PPS B2), do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Esta desenrolou-se numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Aveiro, frequentada por alunos provenientes de três bairros sociais pautados por delinquência e criminalidade, tal como refere o Projeto Educativo do agrupamento de escolas a que a mesma pertence.

Neste estudo participou uma turma do 4.º ano do 1.º CEB, onde se sucedeu a PPS B2 da professora/investigadora. Esta que era constituída por 10 alunos, sete dos quais do sexo feminino e três do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Um dos alunos do sexo masculino tinha Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente, e não manifestava competências de leitura e de escrita adequadas ao acompanhamento das atividades propostas neste estudo pelo que não foi incluído como participante. Como se verifica tratava-se de uma turma pequena devido ao perfil identificado nos alunos que a constituem. De acordo com a professora cooperante, alguns já tinham sido retidos num ano anterior e a grande maioria sofria de grandes carências, por exemplo, a nível alimentar e afetivo que se traduzem na grande dificuldade, por um lado, de concentração nas aulas e, por outro, de aprendizagem.

Ainda em relação aos sujeitos do estudo, com base no questionário preenchido pelos próprios (Apêndice A), pode-se mencionar que todos possuem computador e a grande maioria usufrui de ligação à Internet. Reparamos ainda, que os alunos apontam como principais atividades realizadas na Internet: procurar informação de que precisam para os trabalhos da escola, jogar e descarregar música, filmes, jogos ou outros programas.

Quanto à sala onde decorreu a investigação, no que respeita a recursos/equipamentos que possui, identificaram-se os seguintes: quadro de giz, computador com acesso à Internet, projetor, placares, mesas dos alunos, secretária da professora e armários com materiais escolares.

A sala encontra-se organizada com mesas para dois alunos. No entanto, estes encontram-se distribuídos individualmente pelas mesas.

Nesta investigação participaram três professoras, sendo estas a professora/investigadora, a sua colega de estágio (professora estagiária) e a professora cooperante da PPS B2, titular da turma em que foi desenvolvida a investigação. A professora/investigadora teve como função a implementação de todas as atividades desenvolvidas. A sua colega de estágio e a professora cooperante tiveram essencialmente um papel de observação ao longo das sessões. No entanto, a colega de estágio da professora/investigadora também teve um papel participante na conceção e implementação da primeira e da quarta atividade, tal como descritas na secção 3.4., que resultaram de um trabalho em conjunto.

### **3.2. Problemática educativa**

Mesmo antes de iniciar a Prática Pedagógica Supervisionada B2 tínhamos conhecimento de que a escola em que se desenvolveu esta investigação estava inserida num contexto complexo. Este que era pautado, como já mencionado, por episódios de criminalidade e delinquência. Posteriormente, quando realmente conhecemos a escola e o seu corpo docente fomos informadas que, para além dos problemas já referidos, também se verificavam problemas de igualdade de género e violência doméstica no seio de algumas das famílias dos alunos que frequentavam aquela escola. A par disto, pela análise ao Projeto de Educação para a Saúde (2013-2014) da escola onde foi implementado este estudo, foi possível verificar que este aponta como objetivo de trabalho para o 4.º ano de escolaridade a contribuição para a informação e a aquisição de competências dos alunos em educação sexual, de uma forma estruturada e sustentada, visando a adoção de atitudes e comportamentos adequados face à sexualidade. Ou seja, foi com a aproximação ao

contexto e com o contacto com a professora cooperante que foi possível identificar um dos temas centrais deste estudo.

Assim, achámos relevante a abordagem dos temas indicados acima a par do desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, o qual é importante desenvolver desde tenra idade e que os pode ajudar na resolução das questões referidas. Isto porque é necessário preparar os alunos para a tomada de decisão consciente e informada. Para isso, é preciso que os alunos, como cidadãos que são, se disponham a pensar criticamente acerca dos problemas que têm que resolver e das decisões que têm de tomar.

Em suma, tomámos como temáticas centrais deste trabalho o pensamento crítico e a educação sexual, tendo como objetivo principal o desenvolvimento do pensamento crítico em temas relacionados com a sexualidade, nomeadamente em questões de igualdade e violência entre sexos.

### **3.3. Opções metodológicas**

Tal como se apresenta no Capítulo 1, a presente investigação teve como ponto de partida a definição da finalidade, questão e objetivos do estudo. Em consequência, este estudo enquadra-se no paradigma socio-crítico pois tem como objetivo a implementação de atividades sobre questões de igualdade e de violência entre sexos numa tentativa de incremento do PC. Por outras palavras, a implementação de tais atividades tem por base uma intenção explícita da melhoria da capacidade de pensar criticamente acerca de qualquer tema com que as crianças sejam confrontadas (Coutinho, 2005; 2011). De acordo com a mesma autora, esta perspetiva teórica foca-se no conhecimento emancipatório caracterizando-se «por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interactividade social, maior proximidade do real pela predominância da *praxis*, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora» (p. 312).

Nesta sequência, tendo em consideração a perspetiva de Coutinho (2005; 2011) e Coutinho e outros (2009), esta investigação recai predominantemente num plano qualitativo, este que se caracteriza pela "colaboração e participação entre investigador e investigados na investigação" (Coutinho, 2011, p. 29), como se verificou ao longo das atividades propostas pela professora/investigadora.

Neste seguimento, consideramos que o presente estudo assenta numa Investigação-Ação (I-A), uma vez que é conduzida pela professora/investigadora que elabora atividades com vista à mudança e à compreensão do contexto educacional de uma forma crítica. A Investigação-Ação, para Latorre (2003), apresenta como benefícios essenciais o aperfeiçoamento e a compreensão da prática, e simultaneamente a melhoria da situação em que se encontra o contexto de implementação. Com isto, o autor considera que a I-A não se subscreve à geração de conhecimento, mas também ao questionamento das práticas sociais e dos valores que as envolvem na tentativa de explicação. Na mesma linha, Coutinho (2011) aponta como objetivos da I-A a possibilidade de "compreender, melhorar e reformar práticas" numa "intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais" (p. 316) analisando de forma minuciosa os efeitos dessa intervenção. Outros autores, como Simões (1990, p. 43, citado em Coutinho, 2011) refere-se à I-A como tendo «um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores». Em síntese, a I-A pode ser implementada num pequeno contexto tendo como objetivo a compreensão e a melhoria das práticas, focando-se na mudança e no conhecimento, apresentando como potenciais investigadores os próprios professores (Latorre, 2003; Coutinho, 2011).

Tendo em consideração as características da I-A avançadas considera-se ser este o plano mais adequado, tendo em conta os objetivos e questão de investigação traçados inicialmente. Ou seja, é possível através de um plano de I-A ser fiel aos objetivos delineados, nomeadamente conceber, produzir, implementar e avaliar situações de aprendizagem focadas em questões de igualdade e violência entre sexos com vista ao desenvolvimento de capacidades de PC de alunos do 1.º CEB.

Note-se ainda que, de acordo com Latorre (2003), a I-A é caracterizada por uma espiral de ciclos de investigação, cada um deles constituído por quatro fases: planificação, atuação, observação e reflexão. Porém, na investigação que aqui se apresenta somente se implementou um primeiro ciclo por limitação de tempo. Contudo, no único ciclo de implementação levado a cabo, primeiramente procedemos à definição das atividades a implementar que foram alvo de seleção e adaptação. Estas encontram-se descritas no Guião da professora/investigadora (Apêndice B). Numa segunda fase, estas atividades foram implementadas em contexto de sala de aula com recurso aos Guiões do Aluno previamente planificados (Apêndice B). Numa fase posterior procedemos à análise das



produções dos alunos: as produções escritas provenientes do Guião do aluno e as produções orais que foram áudio gravadas.

Apesar de não ter sido possível o cumprimento de um segundo ciclo de investigação, na fase de reflexão do primeiro ciclo da reflexão realizado far-se-ão algumas sugestões de alteração para um possível segundo ciclo de investigação-ação.

### **3.4. Descritivo do processo de pesquisa/intervenção**

Decorrente da finalidade do estudo, questão de investigação e objetivos determinados previamente, iniciou-se o processo de pesquisa e seleção de atividades que tivessem por base questões de igualdade ou violência entre sexos, ou atividades que pudessem ser adaptadas com vista a respeitar as temáticas predefinidas. Resultantes deste processo surgiram atividades de Martins *et al.* (2012), Valente (1989b) e Tenreiro-Vieira e Vieira (2000). Todas as atividades desenvolvidas, à exceção das atividades propostas pelas convidadas das atividades 4 e 6, foram sujeitas a adaptações sucessivas tendo em atenção o contexto, o ano de escolaridade e as temáticas a abordar, tendo sido revistas e aprovadas pelo orientador da professora/investigadora.

Em resumo, para a fase de implementação foram selecionadas quatro atividades que foram alvo de adaptações (Apêndice B), e foram convidadas duas especialistas pertencentes à comunidade científica para colaborarem em sessões maioritariamente informativas e de sensibilização.

#### **3.4.1. Implementação das atividades em contexto de sala de aula**

O estudo que aqui se apresenta foi desenvolvido no contexto da PPS B2, esta que, para a professora/investigadora, se realizou numa escola do 1.ºCEB. Neste enquadramento, as atividades definidas e implementadas foram organizadas de forma a fazê-las coincidir com o período de intervenção na PPS B2. Desta forma, no quadro seguinte (Quadro 1) apresenta-se a calendarização de cada atividade implementada, de acordo com número e título da atividade, duração e ainda a respetiva data.

**Quadro 1 - Calendarização das atividades de intervenção**

<b>N.º da atividade</b>	<b>Duração</b>	<b>Atividade</b>	<b>Data</b>
0	60 min	<b>Atividade: "Onde existe água no planeta Terra?"</b> (Vieira, 2003; Vieira, Tenreiro-Vieira, & Martins, 2011)	01/04/2014
1	60 min.	<b>Atividade: "João ou Joana?"</b> (Adaptada de: Martins <i>et.al.</i> , 2012)	23/04/2014
2	60 min.	<b>Atividade: SMS com recomendações</b> (Adaptado de: Valente, 1989b)	28/04/2014
3	60 min.	<b>Atividade: "Brasão de armas pessoal"</b> (Adaptado de: Valente, 1989b)	30/04/2014
4	90 min.	<b>Atividade: Sexualidade, questões de género e estereótipos</b> (convidada a Prof. Doutora Ana Torres)	6/05/2014
5	60 min.	<b>Atividade: Dilema sobre violência entre sexos</b> (Adaptado de: Vieira, & Tenreiro-Vieira, 2000)	7/05/2014
6	90 min.	<b>Atividade: Segurança na Internet</b> (convidada a Prof. Doutora Maria José Loureiro)	13/05/2014
7	60 min.	<b>Atividade: "Onde existe água no planeta Terra?"</b> (Vieira, 2003; Vieira, Tenreiro-Vieira, & Martins, 2011)	26/05/2014

Neste quadro podem-se observar as diferentes atividades, bem como a duração de cada uma delas. No seu conjunto, a duração total das atividades foi de aproximadamente 9 horas, e ocorreu ao longo de nove semanas, numa média de 3 horas semanais com intervalos aproximados de oito dias, na maioria das atividades.

A implementação das atividades decorreu entre os meses de fevereiro e maio e em contexto de sala de aula, dentro do horário letivo que os sujeitos do estudo frequentavam (das 9 horas às 12 horas e das 13 horas e 30 minutos às 16 horas e 15 minutos). A maioria das planificações das atividades foi da responsabilidade da professora/investigadora. No entanto, as atividades 1 e 4 foram planificadas em colaboração com a sua colega de

estágio. Assim, na primeira atividade, "João ou Joana?", a professora/investigadora optou por desenvolver um trabalho colaborativo com a sua colega de estágio. Isto porque ambas tinham em comum o interesse de implementar uma atividade do mesmo gênero. Assim, optou-se por adaptar a atividade de forma a articular as duas investigações que têm como ponto em comum o desenvolvimento do PC dos alunos com base em questões ligadas à sexualidade. Assim sendo, esta atividade foi implementada em parceria com a colega de estágio da professora/investigadora. O mesmo aconteceu com o convite realizado à Prof. Doutora Ana Torres para a realização da Atividade 4.

Para a implementação de cada atividade elaborou-se um guião para a professora/investigadora e para o aluno (Apêndice B - Plano das atividades). O guião da professora/investigadora contém as planificações das atividades que contemplam os objetivos, a duração, a descrição da atividade e as capacidades de PC que se pretendiam desenvolver com cada atividade.

Com isto, importa referir que a implementação das atividades desenrolou-se de acordo com a planificação realizada previamente, de modo a orientar a ação da professora/investigadora no desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico com base nas questões de igualdade e violência entre sexos a serem trabalhadas.

Nesta sequência, de seguida apresenta-se uma síntese que diz respeito à implementação de cada uma das atividades.

#### ❖ Atividade 1 - João ou Joana?

A primeira atividade teve a duração de aproximadamente de 60 minutos e realizou-se no dia 23 de abril. Esta atividade foi adaptada do Guião didático *Explorando... A complexidade do corpo humano* de Martins e outros (2012) e tem como objetivos principais constatar a existência da diversidade humana e distinguir o sexo masculino e o feminino através dos órgãos genitais.

Inicialmente foi distribuído aos alunos o Guião do Aluno (Apêndice B, Atividade 1, Guião do Aluno), solicitando que desenhem um menino e uma menina nus (Apêndice B, Atividade 1; Guião do Aluno, Pergunta 1). De seguida, foi pedido aos alunos que se disponibilizaram que mostrassem aos colegas os seus desenhos e que referissem quais as características que distinguiam a menina do menino. Para isso, o professora/investigadora

realizou as seguintes perguntas: *No teu desenho, qual é o menino e qual é a menina? e Como os distingues? E quais as semelhanças e as diferenças?*.

De seguida, explorou-se a sequência de imagens apresentadas para o tema "Identificação sexual e papéis de género", no livro "Menino ou menina - eis a questão", exceto a última imagem em que apresenta os dois personagens nus, que só foi apresentada posteriormente, pois é a única que realmente apresenta características que verdadeiramente os distinguem.

Quando os alunos visualizaram a primeira página da história a professora/investigadora pediu para responderem à pergunta 2 do Guião do Aluno antes de serem realizadas as perguntas previamente estabelecidas que apelavam a capacidades de PC.

Ao longo da história "Menino ou menina - eis a questão", a professora/investigadora fez pequenas paragens em cada página para apelar explicitamente a capacidades de PC questionando oralmente os alunos com diversas perguntas apresentadas no Guião da professora/investigadora, tais como: *Qual é a questão apresentada na história?*; *Identifica possíveis critérios que devem ser tidos em conta para identificar o João, menino, e a Joana, menina.*; *É relevante saber que as duas personagens gostam de ajudar nas tarefas domésticas?*; ... (Apêndice B, Atividade 1, Guião da professora/investigadora, Quadro 1).

Antes da visualizarem a última página da história, e com base nas imagens, a professora/investigadora pediu aos alunos que realizem a pergunta 3 do Guião do Aluno sobre as informações que já têm sobre as personagens, características semelhantes e diferentes (Apêndice B, Atividade 1, Guião do Aluno, Pergunta 3).

De seguida, permitiu-se a visualização da última imagem e pediu-se aos alunos para responderem à pergunta 4 (Apêndice B, Atividade 1, Guião do Aluno, Pergunta 4) sobre as características físicas das personagens. Quando terminaram, a professora/investigadora realizou questões que promoviam capacidades de pensamento crítico, tais como: *Neste momento já conseguimos identificar o rapaz e a rapariga? Porquê?*; *Existem mais diferenças entre eles?* e *Que conclusão podemos tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas?* (Apêndice B, Atividade 1, Guião da professora/investigadora, Quadro 4).

## ❖ Atividade 2 - SMS com recomendações

Esta sessão foi dinamizada no dia 28 de abril e teve a duração de aproximadamente 60 minutos.

Nessa sessão a professora/investigadora iniciou um diálogo com os alunos questionando-os se existiam atividades que as raparigas ou os rapazes não podiam ou que não conseguissem fazer. Para isso, foram também apresentados, para análise, os provérbios "Mulher ao volante perigo constante" e "A casa é das mulheres e a rua é dos homens". Por fim, os alunos foram questionados sobre a hipótese da existência de ideias predefinidas que as pessoas possam ter e que podem não corresponder totalmente à verdade (estereótipos). De seguida, os alunos foram questionados se sabiam o que era um SMS e de quantos caracteres dispõe.

Nesta sequência, foi distribuído o Guião do aluno (Apêndice B, Atividade 2, Guião do Aluno) pedindo aos alunos para pensarem em alguém que conheciam e a quem gostariam de enviar um SMS, com 160 caracteres, sobre a temática previamente abordada. A SMS teria de começar com as seguintes palavras: "Eu recomendo-te que...". Neste momento a professora/investigadora exemplificou o que era pedido com vista a uma melhor compreensão.

Depois de escreverem o SMS os alunos foram convidados a partilhar as suas produções à turma, de modo a se iniciar uma pequena discussão.

Durante a discussão, os alunos foram sendo solicitados voluntariamente a ler o seu SMS e a professora/investigadora foi fazendo questões formuladas previamente que apelavam à mobilização de capacidades de pensamento crítico, tais como: *O destinatário da tua mensagem pensa diferente de ti em relação à questão que escolheste. O que pensas sobre isso?*; *Quais as razões que o destinatário te pode apresentar a favor e contra a tua recomendação?*; ... (Apêndice B, Atividade 2, Guião da professora/investigadora).

Finalizado a discussão, fez-se um resumo da atividade perguntando aos alunos: *O que é que te foi proposto fazer?*, *Quais foram as questões apresentadas nas mensagens lidas?* e *O que é que acharam das mensagens escritas?* (Apêndice B, Atividade 2, Guião da professora/investigadora, Quadro 1).

### ❖ Atividade 3 - Brasão de armas pessoal

Esta atividade teve a duração de aproximadamente 60 minutos e realizou-se no dia 30 de abril. Apresentava como objetivo proporcionar a clarificação de valores dos alunos e a promoção de capacidades de pensamento crítico.

Primeiramente foi distribuído o Guião do Aluno (Apêndice B, Atividade 4, Guião do Aluno) pedindo para escreverem o seu nome e desenharem uma espécie de brasão de armas. A professora/investigadora explicou aos alunos o que era um brasão de armas, o seu significado histórico e que o que estavam a desenhar permitia compreender melhor os valores que defendem.

De seguida, foi pedido aos alunos para dividirem o seu Brasão de Armas pessoal em 6 secções, referindo que só na última secção é que poderiam utilizar palavras e que em todas as outras só seriam permitidos desenhos, que não tinham de ser perfeitos.

Com isto, iniciou-se a realização do Brasão de Armas pessoal. Para cada uma das secções a professora/investigadora pediu para que desenhassem algo em particular (Apêndice B, Atividade 4, Guião da professora/investigadora).

Posteriormente os alunos foram convidados a partilhar, se assim o entendessem, o seu brasão de armas. Nesta fase, a professora/investigadora procurou dirigir algumas questões que apelavam ao pensamento crítico, tais como: *Porque é que escolheste especificamente essa atividade?*, *O que pensas sobre essa situação?*, *Que outras opções existiam para que isso não acontecesse?*, *Quais poderiam ser as consequências dessa nova opção?*, ... (Apêndice B, Atividade 4, Guião da professora/investigadora, Quadro 1).

### ❖ Atividade 4 - Sexualidade, questões de género e estereótipos

A atividade 3 tinha como principais objetivos: sensibilizar os alunos sobre temas relacionados com a sexualidade e promover a interação com a comunidade científica. Assim, esta atividade foi marcada pela presença da Prof. Doutora Ana Torres, psicóloga e investigadora sobre as questões da sexualidade, e realizou-se no dia 5 de maio tendo uma duração aproximada de 90 minutos. Inicialmente a Prof. Doutora Ana Torres solicitou aos alunos o desenho de uma menina, um menino, uma mulher e um homem, assim como de roupas, acessórios e objetos que costumam usar. Posteriormente, questionou os alunos

acerca das diferenças que encontraram nos desenhos, assim como, por exemplo, se achavam que os meninos usavam saia. Em resposta à última questão um dos alunos respondeu que existiam uns rapazes que usavam *kilt*. Assim, foi possível à Prof. Doutora Ana Torres concluir que aquilo que as pessoas vestem varia com o local onde vivem, com razões históricas, ou até mesmo com as suas crenças. Ou seja, depende da sociedade, da cultura e dos valores, entre outros fatores. Nesta sequência referiu ainda que as pessoas têm expectativas diferentes do comportamento das meninas e dos meninos, dando o exemplo da necessidade que as pessoas têm em saber qual o sexo de um futuro bebé para puderem comprar tudo aquilo de que ele irá necessitar.

De seguida, a Prof. Doutora Ana Torres perguntou aos alunos quais eram as diferenças dos meninos e das meninas a nível físico e se podiam mostrar o seu corpo indiscriminadamente, concluindo que só precisam de mostrar o próprio corpo a quem e quando querem e quando se sentem à vontade.

Posteriormente, apresentou à turma o livro digital "O sexo contado aos pequenos" mostrando as imagens dos genitais externos e internos do homem e da mulher explicando sucintamente cada um deles.

No final, foi aberto um momento de esclarecimento de dúvidas aos alunos. Uma das dúvidas que surgiram foi, por exemplo, sobre a menstruação, nomeadamente em que consiste.

#### ❖ Atividade 5 - Dilema sobre violência entre sexos

A atividade 5 realizou-se no dia 7 de maio tendo uma duração de aproximadamente de 60 minutos. Pretendia sensibilizar os alunos para situações de violência entre sexos e a partilha pública dos seus valores de forma fundamentada.

Inicialmente foi pedido aos alunos para que lessem com atenção o dilema apresentado no Guião do Aluno (Apêndice A, Atividade 5, Guião do Aluno) e que respondessem às questões que lá são propostas.

De seguida, iniciou-se uma pequena discussão em que os alunos foram sendo solicitados a apresentar as suas respostas. Apenas os alunos que quiseram partilharam as suas produções.

Ao longo da discussão, a professora/investigadora realizou algumas questões que apelavam a capacidades de pensamento crítico. A título exemplificativo podem mencionar-se as seguintes: *Achas que o Carlos deve denunciar o seu melhor amigo? Porquê?, Em vez de denunciar o melhor amigo que outras opções teria o Carlos?, Quais poderiam ser as consequências?* (Apêndice A, Atividade 5, Guião da professora/investigadora, Quadro 1).

#### ❖ Atividade 6 - Segurança na Internet

A atividade 6 decorreu no dia 13 de maio, contou com a presença da Doutora Maria José Loureiro, que pertence ao projeto SeguraNet promovido pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, a Direção-Geral da Educação, a Fundação para a computação científica Nacional e a *Microsoft* Portugal. Esta atividade teve a duração de aproximadamente 90 minutos e tinha como principais objetivos sensibilizar para as questões da navegação segura na Internet e interagir com um membro da comunidade científica na discussão de questões referentes aos cuidados a ter quando usam a Internet.

A sessão iniciou com a visualização de um pequeno anúncio publicitário a um antivírus que tinha como tema principal a proteção do computador, e abordava questões como os vírus, *spam*, *phishing* e fraude online. Este vídeo foi alvo de análise pela Doutora Maria José pedindo a colaboração aos alunos, perguntando, por exemplo, qual o assunto do vídeo e o que são os vírus. A par disto, também clarificou o significado dos conceitos anteriormente referidos.

De seguida, questionou os alunos se tinham Facebook e se sabiam a idade mínima para se ter conta de Facebook, referindo a idade de 13 anos e que os alunos eram todos mais novos.

Posteriormente, a Doutora Maria José mostrou aos alunos uma apresentação em *PowerPoint*. O primeiro diapositivo apresentava o símbolo do projeto SeguraNet, do qual a própria faz parte. Nesta sequência questionou-os sobre o porquê do símbolo do projeto ser um farol. Ainda com o auxílio de algumas imagens e bandas desenhadas presentes no *PowerPoint* explorou os perigos da Internet fazendo uma analogia com os perigos na praia e na estrada, e apontando como riscos: partilhar dados pessoais, conversar com desconhecidos, aceitar ofertas online, colocar fotografias próprias e dos amigos e frequentar redes sociais sem respeitar as regras.



Por fim, revelou alguns conselhos, como não partilhar dados pessoais na Internet, proteger o computador com um antivírus e não expor questões relativas à intimidade online e ainda teve oportunidade para apresentar o número 808 91 90 90 que corresponde à linha de ajuda para uma Internet segura.

Posteriormente, os alunos ainda visualizaram um vídeo que ilustrava o que um predador sexual pode fazer para iludir crianças na Internet, sensibilizando mais uma vez os alunos para não referirem informações pessoais.

No final, a Doutora Maria José pediu aos alunos para fazerem um desenho ilustrando sobre situações de navegação em segurança na Internet.

### **3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

No decorrer de uma investigação deve-se recolher informação sobre a própria ação com o intuito de atestar os efeitos da implementação das suas atividades, com vista à facilitação do processo de análise e de reflexão (Coutinho, 2011). Deste modo, ao longo deste estudo, procurámos recolher informação em todas as atividades, de forma a ir ao encontro da questão de investigação e objetivos preestabelecidos.

Sabendo isto, a recolha de dados realizada neste estudo teve como objetivo avaliar o contributo de atividades que têm por base questões de igualdade e violência entre sexos no desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico. Neste sentido, a recolha de dados efetivou-se no decorrer da implementação das atividades em sala de aula.

Assim sendo, e conhecendo as várias técnicas de recolha de dados, nesta investigação recorreremos à observação e a análise documental. Segundo Latorre (2003) a técnica de observação traduz-se no presenciar dos vários acontecimentos o que possibilita ao investigador recolher informação necessária para descrever a sua versão dos acontecimentos. Tendo por base o referido anteriormente, todas as sessões foram áudio gravadas o que permitiu à professora/investigadora ouvir mais do que uma vez o discurso proferido pelos alunos e pela própria com vista a uma melhor compreensão de cada momento.

Já com a técnica de análise documental, teve-se como objetivo concentrar a atenção nos materiais escritos, sejam eles provenientes das produções escritas dos alunos ou das produções orais que foram posteriormente transcritas. Estes documentos foram analisados

de forma a recolher informação pertinente para dar resposta à questão de investigação, assim como os objetivos mencionados no Capítulo 1 (Latorre, 2003). Os documentos sujeitos a análise neste estudo são os documentos produzidos pelos sujeitos do estudo nos Guiões do aluno de cada atividade (Anexo 5), as transcrições das áudio gravações das atividades implementadas com os alunos (Anexo 4) e as atividades de levantamento de capacidades de pensamento crítico dos alunos (Anexo 5).

Nesta sequência, o quadro que seguidamente se apresenta dá conta dos instrumentos de recolha de dados usados, evidenciando a técnica em que se inserem, e o momento da sua aplicação.

**Quadro 2** - Técnicas, instrumentos utilizados na recolha de dados e respetivo momento de aplicação

<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Momento</b>
Observação	Áudio gravação das atividades	Ao longo da intervenção
Análise documental	Atividade de levantamento de capacidades de PC	Antes e depois da implementação das atividades
	Fichas de registo dos alunos (Guião do aluno)	Ao longo da intervenção

A recolha de dados sobre a implementação das atividades foi realizada antes, durante e após da implementação destas. Num momento antes da implementação das atividades foi aplicado a atividade de levantamento das capacidades de PC dos alunos. A mesma atividade foi aplicado também num momento após a implementação de todas as atividades com vista à comparação das capacidades de PC dos alunos antes e depois da realização das atividades. Durante as atividades foram utilizadas fichas de registo dos alunos (Guião do aluno).

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados utilizados, estes serão brevemente descritos nos pontos que se seguem.

### 3.5.1. Áudio gravação das atividades

Como uma das técnicas de recolha de informação para esta investigação optou-se pela áudio gravação das atividades, por esta permitir recolher dados num momento posterior à ação, dando a possibilidade de ouvir e voltar a ouvir as vezes que forem necessárias. Por isto, este foi um instrumento utilizado em todas as atividades implementadas pela professora/investigadora. Nas transcrições das gravações áudio (Anexo 4) usaram-se as convenções de Martins (1989) (Anexo 2).

### 3.5.2. Atividade inicial e final de levantamento das capacidades de pensamento crítico dos alunos

Decorrente da finalidade de estudo e da questão de investigação achou-se pertinente proceder-se ao levantamento das capacidades de pensamento crítico antes e após a fase de implementação das atividades. Assim sendo, aplicou-se a atividade intitulada "Onde existe água do Planeta Terra?" (Vieira, 2003; Vieira, Tenreiro-Vieira, & Martins, 2011) que tem como tema central a água e é destinado para crianças a partir do 4.º ano. Esta atividade tem por base o Teste de Pensamento Crítico de Cornell (nível X) de Ennis e Millman.

A atividade é composta por quatro partes com 17 questões de escolha múltipla no total, todas elas que focam capacidades de pensamento crítico. Cada uma das partes da atividade foca diferentes aspetos do pensamento crítico, sendo estes: a *indução*, a *credibilidade*, a *observação*, a *dedução* e a *identificação de assunções*. A primeira parte é relativa à *indução*, que se traduziu em questões que necessitam que se decida se um facto apresentado sustenta ou não uma hipótese. A segunda parte é referente à *credibilidade* e à *observação*, ou seja, as questões estão relacionadas com a credibilidade de determinadas observações com base na sua origem e nas suas condições de realização. A terceira parte diz respeito à *dedução* em que se opina se as hipóteses apresentadas são consequência das afirmações feitas. Por último, a quarta parte, centra-se na *dedução* e na *identificação de assunções* em que é pedido a identificação dos argumentos que podem ter estado na origem do desenvolvimento de um determinado raciocínio. As quatro partes são compostas por 17

questões, sendo que a primeira de cada parte (questões 1, 7, 11 e 15) constitui-se como um exemplo, isto é, as respostas corretas são facultadas no enunciado.

A aplicação desta atividade teve a duração de aproximadamente 60 minutos. Para a sua realização foi distribuído aos alunos um exemplar da atividade, que incluía folha de perguntas, glossário e folha de respostas (Anexo 2). Antes de iniciar a realização individual da atividade, a introdução e a primeira parte da atividade foram lidas em voz alta, de modo a clarificar com os alunos o que era pretendido. Após o esclarecimento das dúvidas, os alunos realizaram a atividade individualmente.

Quanto à cotação da atividade, segundo os autores deste, esta é determinada pela diferença entre as respostas corretas e a metade das respostas incorretas. Neste processo não são naturalmente cotadas as questões iniciais que surgem como exemplo.

### **3.5.3. Fichas de registo dos alunos (Guião do Aluno)**

As fichas de registo dos alunos (Anexo B) foram construídas de forma a obter registo de algumas das respostas dos alunos ao longo da implementação das atividades. Com a análise documental destas fichas têm-se por objetivo recolher informação que também permita responder à questão de investigação e aos objetivos traçados previamente.

Todas as questões presentes nas fichas de registo dos alunos apelam a uma determinada capacidade de pensamento crítico (Apêndice B, Guião da professora/investigadora). Assim, com o preenchimento das fichas de registo é possível verificar se os alunos evidenciam ou não o uso a capacidades de pensamento crítico.

## **3.6. Análise dos dados recolhidos**

Relativamente à análise dos dados recolhidos optou-se por se realizar uma análise de conteúdo e uma análise estatística descritiva.

A análise de conteúdo é, de acordo com Bardin (1977), um "conjunto de técnicas de análise das comunicações" (p. 31), quer orais como escritas, que as permite avaliar de forma sistemática (Coutinho, 2011), privilegiando uma dimensão descritiva e interpretativa (Guerra, 2006). Sabendo isto, inicialmente os alunos foram codificados numericamente de

acordo com a ordem alfabética dos nomes. De seguida, iniciou-se a análise de conteúdo dos dados recolhidos através dos registos escritos de cada um dos alunos, assim como das transcrições das produções orais. Esta análise teve por base categorias pré-definidas (Coutinho, 2011), pois tinha como objetivo a verificação (ou não) do uso das capacidades de PC. Desta análise adveio o preenchimento do instrumento de análise (Apêndice C), que indicam a presença ou a ausência do uso de capacidades de PC da taxonomia das capacidades de PC de Ennis (Anexo 1) promovidas ao longo de cada atividade, assim como algumas evidências.

A par disto, utilizou-se a estatística descritiva que apresenta como objetivos organizar e descrever os dados, identificar semelhanças ou diferenças, relações e padrões (Coutinho, 2011). Sabendo isto, é possível compreender a importância da estatística descritiva para a presente investigação. Esta permite analisar, organizar e descrever as respostas dos alunos ao levantamento inicial e final das capacidades de PC (Anexo 2), e comparar os resultados iniciais e finais. Deste modo, tenciona-se quantificar a distribuição dos resultados através de medidas de tendência central, a média, e a medidas de variabilidade, o desvio-padrão (Coutinho, 2011). Importa ainda referir que os cálculos da média e do desvio padrão foram realizados em relação aos resultados iniciais e finais de capacidades de PC. A média localiza a zona central da distribuição dos resultados, enquanto que o desvio-padrão dá "indicações precisas sobre a dispersão das pontuações numa distribuição" (Coutinho, 2011, p. 148).

### **3.7. Apresentação e discussão dos resultados**

Nesta subsecção apresentam-se os resultados relativos aos contributos da implementação das atividades em sala de aula para o uso de capacidades de PC. Ter-se-á em consideração uma ordem cronológica da realização das atividades, ou seja, começa-se por apresentar os resultados da análise do levantamento inicial das capacidades de pensamento crítico dos alunos. Após esta fase apresentam-se os resultados da análise de conteúdo realizada às produções escritas e orais dos alunos, tendo como principal meta a enunciação das capacidades de PC mobilizadas (ou não) pelos alunos, tendo em consideração as capacidades de PC a que cada atividade apelava. Numa fase final,

analisam-se os resultados do levantamento final das capacidades de pensamento crítico dos alunos, comparando-os com os resultados do levantamento inicial.

Relativamente aos resultados do levantamento inicial das capacidades de PC dos alunos, após a análise das folhas de resposta dos alunos (Anexo 2) pode-se aferir o nível de desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico de cada um deles. De forma a calcular o resultado total de cada atividade realizou-se o processo mencionado anteriormente: diferença entre o número de respostas corretas e a metade do número de respostas incorretas. Relembra-se ainda que as questões 1, 7, 11 e 15 não são consideradas pois apresentam-se no atividade como exemplos que expõem a resposta correta.

No quadro seguinte (Quadro 3) apresentamos os resultados de cada um dos alunos do levantamento inicial das capacidades de pensamento crítico dos alunos. De forma a compreender o quadro considere-se que o "0" significa que a resposta está incorreta e o "1" que a resposta está correta.

**Quadro 3** - Levantamento inicial das capacidades de PC dos sujeitos do estudo

Alunos	Questões													Corretas em 13	Total
	Parte I					Parte II			Parte III			Parte IV			
	2	3	4	5	6	8	9	10	12	13	14	16	17		
1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	6	2,5
2	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	7	4
3	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	-2
4	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	4	-0,5
5	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	10	8,5
6	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	5	1
7	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	7	4
8	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	11	10
9	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	8	5,5

Com base nos resultados obtidos e com a análise deste quadro pode-se verificar que apenas 2 alunos (5 e 8) manifestaram o uso de algumas capacidades de PC. Quer isto dizer que somente 2 em 9 alunos apresentaram na sua folha de respostas um resultado superior a 6, demonstrando algumas capacidades de PC. Contudo, observa-se uma vasta amplitude de respostas corretas por alunos, que varia entre 3 questões a 11 respostas corretas em 13 perguntas.

De acordo com o quadro, os alunos evidenciaram no início do estudo mais dificuldades na questão 17, à qual apenas respondeu corretamente 1 aluno. Pode ainda destacar-se as questões 3 e 13 às quais apenas 3 alunos responderam corretamente. As questões 3, 13 e 17 focam diferentes aspetos do pensamento crítico, sendo aspetos referentes à indução (Parte I), dedução (Parte III) e dedução e identificação de assunções (Parte IV), respetivamente.

Já a questão 6 foi aquela que arrecadou mais respostas corretas, num total de 8, em 9 possíveis. De seguida, é considerada a questão 5 que obteve 7 respostas corretas. As questões 5 e 6 corresponde à indução (Parte I).

Ao longo da realização do atividade inicial foram manifestadas algumas dúvidas de compreensão de alguns itens. Nestas situações a professora/investigadora aconselhava a lerem novamente a questão ou explicava o exemplo.

Depois de efetuado este levantamento de capacidades de PC dos alunos participantes nesta investigação procedeu-se à implementação das atividades promotoras de PC anteriormente indicadas. Tal como está referido no Guião da professora/investigadora (Apêndice B), foram definidas para cada atividade as capacidades de pensamento crítico que cada item, das fichas de registo dos alunos (Guiões do aluno) e das questões orais realizadas pela professora/investigadora, promovia.

Com base nestas capacidades de PC, os registos dos alunos (Anexo 5) e as transcrições das áudio gravações (Anexo 4) foram analisados com o objetivo de determinar os contributos das atividades explicitamente promotoras de PC, implementadas em contexto de sala de aula, para a promoção das capacidades de PC dos alunos. A análise abrangeu os registos escritos e a transcrição das produções orais de 9 alunos.

Relativamente à atividade 1, as questões previamente estabelecidas apelavam a capacidades de PC integradas nas dimensões *Clarificação elementar* e *Estratégias e táticas* da Taxonomia de Ennis (Anexo 1). Na questão de identificação da questão apresentada na

história (1. a)) alguns dos alunos focaram uma das duas questões apresentada na história lida identificando-as, como o aluno 1: "Quem sou eu? E eu?"; ou o aluno 7: "Menino ou menina?". Por outro lado, há alunos que descreveram a questão em vez de a apresentar, não mobilizando a capacidade referida, como fez o aluno 8: "A questão é para descobrir qual a rapariga e qual o rapaz". A par disto, existiram ainda alguns alunos que ou não responderam ou não identificaram corretamente a questão.

Na questão 2.2. do Guião do Aluno (Apêndice B, Atividade 1, Guião do aluno) - *Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga?* (1. b)) os alunos apresentaram alguma dificuldade na compreensão da questão, como se pode verificar pelo que refere o aluno 6: "eu não sei nenhum". Contudo, após a explicação da pergunta, o mesmo aluno registou como possíveis critérios: "pela cara, pelo cabelo, sombancelhas". No geral, foram assinalados critérios diversificados, como se pode ver no quadro 4.

**Quadro 4** - Critérios apresentados pelos alunos para a identificação do rapaz e da rapariga

<b>Critério apresentado</b>	<b>Número de alunos</b>
"rosto"/"cara"	7
"voz"	1
"cabelo"	4
"sombancelhas"	1
"olhos"	4
"roupa"	2
"sapatos"	1
"boca"	1

Pela análise do quadro 4 podemos verificar que os critérios mencionados centram-se na sua maioria no aspeto físico e não são concretos. Ou seja, não referem, por exemplo como é o rosto do rapaz e da rapariga mencionando somente que têm em consideração o rosto. O mesmo acontece com os outros critérios. No entanto, a maioria dos alunos tem a "cara"/"rosto" como um critério fundamental na identificação do rapaz e da rapariga.



Nenhum dos alunos apresentou uma resposta considerada completa nem ao nível dos conhecimentos, nem do PC.

Em resposta às questões "Na tua opinião qual é o João e qual é a Joana?", "Porquê?" que promoviam as capacidades 12. c) e 3.a), da taxonomia de Ennis (Anexo 1), todos os alunos que responderam apresentaram uma justificação elementar e erros ortográficos. Por exemplo: "A Joana e a da camisola verde e o João é o da camisola vermelha. Notasse pela cara" (Aluno 1); "Porque uma e maior doque o outro e a ropa e deferente" (Aluno 4).

Ao longo da apresentação das imagens da história "Menino ou menina - eis a questão" que apresentavam as tarefas domésticas em que os meninos participavam, a professora/investigadora realizou a questão "É relevante saber que as duas personagens gostam de ajudar nas tarefas domésticas?" (2. e). Todos os alunos responderam que sim, instantaneamente. Contudo, logo de seguida demonstraram que não tinham compreendido a questão, quando referem aspetos que não estavam ligados à questão, como fez o aluno 9: "Sim, porque quando a mãe estiver doente ou precisar de ir a algum lado os meninos fazem as tarefas domésticas". Verificando a incompreensão da questão a professora/investigadora reformulou a pergunta da seguinte forma: "É importante saber o que os meninos gostam de fazer em casa para identificarmos qual deles é a menina e qual deles é o menino?". Com isto, alguns alunos mantiveram a opinião não justificando. Outros, como o aluno 2, mudaram de opinião. Este que mencionou que "não porque os meninos podem fazer as mesmas tarefas. fazer tudo o que querem".

Na questão 3.1. era pedido aos alunos que identificassem as semelhanças e as diferenças (2. d) entre as personagens de acordo com o quadro que tinham preenchido anteriormente. Apenas um aluno identificou as semelhanças e as diferenças que constavam no quadro. Os restantes alunos ou não identificaram todas as semelhanças ou diferenças ou acrescentaram algumas que não estavam referidas no quadro. A título exemplificativo pode-se sugerir a leitura da resposta do aluno 8 que como semelhanças apontou: "braços, mãos, nariz, olhos, boca, pernas, unhas, dedos, umbigo, orelha". Na realidade o aluno apontou semelhanças físicas entre as personagens, mas em nenhum momento analisou o quadro que tinha preenchido, como era pedido.

No fim da atividade, quando solicitados para preencherem o quadro apresentado na pergunta 4. (Apêndice B, Atividade 1, Guião do Aluno) os alunos preencheram-no sem

manifestarem dificuldades. No entanto, quando confrontados com as questões "Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga?", "Porquê?" (3. a), demonstraram nas suas produções escritas algumas construções fráscas pouco elaboradas, das quais 4 não respondiam à questão. Por exemplo, o aluno 2 quando refere "Sim. Por que a rapariga pinta os de cores e o rapaz põe só batom de sieiro", ou o aluno 4: "Sim. mostraram no quadro" referindo-se à última imagem da história que apresentava os dois meninos nus. Por outro lado, os restantes alunos conseguiram mobilizar a referida capacidade, embora revele alguns erros ortográficos e de concordância, como é o exemplo do aluno 1: "Sim porque a rapariga tem a vulva e o rapas tem a penis e escroto".

Relativamente às atividades 2, 3 e 5 não foi possível obter registo das produções orais de todos os alunos, visto que se tratavam de atividades ligadas à clarificação de valores que envolviam situações pessoais. Por isto, foi dada a opção de participação livre e partilhada aos alunos.

No que diz respeito à atividade 2, apenas 6 alunos quiseram apresentar o SMS que escreveram. No caso do aluno 4, este apresentou o seguinte SMS dirigido ao pai: "Eu recomendo-te que vejas algumas novelas que a mãe queira ver porque tu só vês coisas de homem". Quando é questionada sobre "Quais as razões que o destinatário [te] pode apresentar a favor da tua recomendação" (2. c) o mesmo aluno aponta expressões que o destinatário podia proferir se confrontado com tal observação, por exemplo: "Pode-me dizer para ir dar banho ao cão", o que não evidencia a mobilização da capacidade a que se apelou.

Já a aluna 8 redigiu o seu SMS dirigido a uma tia: "Eu recomendo-te que os homens podem ser costureiros. Eles podem ter jeito". A aluna mencionada mobilizou algumas capacidades de PC ao longo da análise do seu SMS. Quando a professora/investigadora a questionou "Porque é que escolheste essa questão para a tua mensagem?" (3. a) ela tentou fundamentar a sua escolha: "porque a minha tia acha que os homens não têm jeito para a costura". Quanto à questão "Quais as razões que o destinatário te pode apresentar a favor e contra a tua recomendação?", a aluna 8 apresentou uma única razão a favor, "o meu pai coser as minhas calças", mas não conseguiu referir nenhuma razão plausível contra. Verifica-se assim que não foi capaz de mobilizar a capacidade de identificar possíveis razões.

Para além dos SMS aqui apresentados, a grande maioria centra-se em questões abordadas pela professora/investigadora no momento de explicação da atividade, como é o caso da questão do futebol jogado por raparigas e/ou rapazes, como menciona o aluno 1: "Eu recomendo-te que pares de dizer que os homens são melhores a jogar futebol do que as mulheres porque conseguem os dois". Esta mensagem, como as outras, apresenta uma situação, mas não conseguem avançar justificações ou soluções concretas.

No que concerne à atividade 3 em que se propôs a realização do Brasão de armas pessoal as dimensões do PC tomadas em atenção das questões elaboradas foram a *Clarificação elementar, Inferência e Estratégias e táticas*.

Nesta sequência importa referir que os alunos evidenciaram bastantes dificuldades na realização da atividade, primeiramente por não compreenderem o que era um brasão, assim como o que era pedido para pensarem e desenharem por considerarem que não sabiam desenhar. Isto verificou-se mesmo depois de lhes ser referido que não eram precisos desenhos perfeitos, apenas esboços.

Relativamente à primeira secção do brasão de armas era pedido para desenharem duas figuras, uma que representasse algo em que o aluno pensasse que era mesmo bom e a outra algo em que ele quisesse ser mesmo bom. Assim sendo, pode-se verificar que há alunos que desenharam a mesma atividade para duas situações distintas, como é o exemplo do aluno 9 que quando questionada sobre que atividade tinha escolhido em que era muito boa e porquê (3.a), respondeu: "a música, porque acho que a música é muito importante para mim", e quando questionada sobre que atividade gostaria de ser muito bom apontou como meta "ser cantora oficial porque a minha mãe já queria pôr-me nas aulas de canto para um dia ser cantora mas eu acho que um dia eu posso ser no meu futuro aquilo que eu quero mesmo". Como se observa a justificação do aluno 9 é algo confusa acabando por se contradizer tendo em consideração que tinha mencionado inicialmente querer ser cantora.

À semelhança da aluna anterior, a aluna 8 quando questionada sobre qual era a atividade em que ela gostaria de ser muito boa ela respondeu: "Queria ser melhor a estudar ahm para a língua portuguesa" por considerar tratar-se de uma fraqueza sua como justifica: "porque tenho de melhorar a minha nota a português". Atente-se assim, que este aluno soube distinguir duas situações distintas, verificando-se compreensão do pedido e a mobilização da capacidade de justificação, embora tenha produzido uma resposta pouco elaborada, pese embora clara.

Na segunda secção foi pedido aos alunos para desenharem algo que acontece ou tinha acontecido nas suas famílias de que não tivessem gostado. As situações apresentadas foram diversificadas. Inicialmente a professora/investigadora pediu, aos alunos que assim optassem, para apresentarem a situação oralmente. Houve um aluno que apresentou a seguinte situação: "Quando a minha tia parte o *tablet* da minha prima e a minha prima parte o *tablet* da minha tia ahm porque estavam as duas zangadas e partiram os *tablets*". Quando a professora/investigadora o questionou: "O que pensas sobre essa situação?", pergunta que apela à dimensão *Estratégias e táticas* (12. c), ela prontamente respondeu: "Não gostei porque as pessoas que lhes tinham dado o tablet que gastaram tanto dinheiro para elas partirem os *tablets*". Com a transcrição acima parece verificar-se que o aluno mobilizou a capacidade apelada. O mesmo aconteceu com a resposta à pergunta que se seguiu "Que outras opções existiam para que isso não acontecesse?". A opção avançada pela aluna foi a seguinte: "Conversavam" apontando como possível consequência desta nova opção (8.b): "Ficavam as duas bem uma com a outra". Na análise da secção dois o aluno mencionado, apesar da utilização de construções frásicas simples, mobilizou as capacidades de pensamento crítico a que as perguntas realizadas pela professora/investigadora promoviam.

Pelo contrário, os restantes alunos que partilharam os seus desenhos manifestaram bastante dificuldade a pensarem em outras opções e nas consequências dessas novas opções. Quer isto dizer que não mobilizaram as capacidades de PC que se pretendiam promover.

No que diz respeito à secção 3 do brasão de armas era pedido que desenhassem algo que tivesse acontecido na sua família de que o aluno tivesse gostado muito. Os alunos que quiseram partilhar o seu desenho foram confrontados com duas questões: "Gostaste que acontecesse porquê?" que promovia a *Clarificação elementar*, (3.a); "O que é que pensas em relação a essa situação?" que apelava à dimensão *Estratégias e táticas* (12.c).

Neste contexto, importa partilhar as respostas do aluno 5 que referiu que gostou de viajar de avião. Quando lhe foi pedido para justificar somente mencionou: "porque viajei e gosto de viajar", não mobilizando a capacidade 3.a) referida anteriormente. À questão que se seguiu sobre o que pensa sobre essa situação só disse: "é bom", não apresentando razões claras para a sua posição. O mesmo aconteceu com os restantes alunos que partilharam o seu desenho.

A secção 5 pedia para imaginar que cada aluno podia obter tudo quanto desejaria e que tudo o que tentasse seria um êxito. Neste contexto os alunos foram incentivados a desenhar algo em que se empenhariam realmente. A aluna 4 referiu que se empenharia em ser médica, justificando da seguinte forma: "porque por exemplo a minha família está doente e eu posso curar". Apesar da frase conter alguns erros de construção a aluna conseguiu mobilizar, de algum modo, a capacidade de PC 3. a) da Taxonomia de Ennis (Anexo1), apresentando uma razão para a importância da situação escolhida.

Por sua vez, inicialmente o aluno 5 apresentou uma atividade em que se empenharia, nomeadamente, "ganhar uma prova de ciclismo", sendo capaz de identificar outras opções possíveis: "ganhar o euromilhões" e "construir uma casa" (11. c).

Relativamente à secção 6, era pedido que escrevessem quatro palavras que caracterizassem a sua família. A título exemplificativo, a aluna 9 identificou as palavras "felicidade", "amiga" e "pobre", conseguindo numa fase posterior, perante o pedido da professora/investigadora "Dá exemplos de outras palavras que podem caracterizar a tua família.", identificar as seguintes palavras "amorosa" e "acolhedora".

Quanto à atividade 5 as questões elaboradas previamente pela professora/investigadora para a análise das respostas ao dilema iam ao encontro de três dimensões do PC: *Clarificação elementar, Inferência e Estratégias e táticas*.

Na análise à primeira questão relativa ao dilema "Deve o Carlos denunciar o seu melhor amigo sobre o sucedido? Porquê?", os alunos revelaram respostas diferentes. Oito dos nove alunos respondeu afirmativamente, dos quais 2 apresentaram como razão o facto de o João ter roubado e batido na irmã, os outros 6 apenas referiram uma das duas razões. Houve porém a aluna 4 que respondeu negativamente apresentando como resposta: "Não, porque ele é o melhor amigo". Oralmente, esta última aluna não quis partilhar a sua opinião. No entanto quando questionada acerca de que outras opções teria o Carlos em vez de denunciar o melhor amigo, a aluna respondeu: "ahm chamá-lo à atenção" demonstrando reprovação pela sua atitude.

Em resposta à segunda questão do guião do aluno "E se o João não fosse o seu melhor amigo?" todos os alunos responderam que deviam denunciá-lo. À questão "Quais poderiam ser as consequências de denunciar o João?" nenhum dos alunos mostrou evidências de mobilização da capacidade de PC 8.b).

Relativamente ao que os alunos achavam em relação à situação presenciada pelo Carlos (12.c) apenas a aluna 2 partilhou a sua opinião dizendo: "Acho mal porque não se bate em ninguém não se rouba nem fazer qualquer coisa de mal". Nesta resposta verifica-se a mobilização da capacidade de PC referida embora a frase contenha alguns erros ortográficos. Todos os alunos concordaram com a opinião da aluna anteriormente mencionada.

No que concerne à pergunta "Deve o Carlos ir falar com o seu amigo? Como deve abordar o assunto?" todos os alunos responderam afirmativamente, referindo por exemplo que "ele deve falar com calma e chamalo a atenção" (Aluno 4), ou "Deve abordar o assunto dizendo-lhe para nunca mais roubar dinheiro ou bater, porque não se faz" (Aluno 2). Importa referir, novamente, a presença de erros ortográficos nas produções escritas do aluno 4.

Quanto à questão "Deve o Carlos exigir ao seu amigo João que peça desculpa à Maria e que conte o sucedido ao pai? Porquê? que apela à dimensão *Clarificação elementar* (3.a), os alunos responderam todos afirmativamente, justificando por exemplo da seguinte forma:

- "porque coisa feia não se faz e ele se quer bater, bate a si próprio" (Aluno 2) - Este aluno, à semelhança da maioria, não mobilizou o uso à capacidades de PC apresentada acima;
- "porque bateu à irmã e ela deve ter ficado magoada e era melhor ele contar aos pais, porque é melhor dizer a verdade", apesar de algumas imprecisões, a aluna 7, foi a única que se aproximou de uma resposta aceitável.

Nesta sequência a professora/investigadora questionou: "O que achas que poderia acontecer se o João pedisse desculpa à irmã e contasse o que aconteceu aos pais?" que promovia a *Inferência*, (8.b). A aluna 3 respondeu da seguinte forma: "Eles ficavam zangados com ele e a irmã ahm e a irmã ahm ficava feliz porque ele tinha pedido desculpa". Verifica-se que a aluna mobilizou a capacidade em causa, visto que apresentou os dois cenários possíveis, para os pais e para a irmã do João.

No final da atividade aferiu-se que a maioria dos alunos mobilizou a capacidade de PC 2.g), visto que, em linhas gerais, apresentaram o acontecido na atividade e constataram que tinham existido posições diferenciadas.

Depois de implementadas e concluídas as atividades promotoras de PC propostas nesta investigação procedeu-se ao levantamento final das capacidades de pensamento crítico dos alunos. Apresenta-se o resultado desse levantamento, no quadro que se apresenta abaixo (Quadro 4). Considere-se ainda que o processo de recolha e análise dos dados foi similar ao levantamento inicial. Desta forma, entenda-se que "0" indica que a resposta está incorreta e "1" que a resposta está correta.

**Quadro 5** - Levantamento final das capacidades de PC dos sujeitos do estudo

Alunos	Questões													Corretas em 13	Total
	Parte I					Parte II			Parte III			Parte IV			
	2	3	4	5	6	8	9	10	12	13	14	16	17		
1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	6	2,5
2	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	8	5,5
3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3	-2
4	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	4	-0,5
5	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11	10
6	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	7	4
7	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	8	5,5
8	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	10	8,5
9	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	8	5,5

Através deste quadro podemos verificar a existência de uma grande amplitude de resultados dos alunos, desde um total mínimo de 0 a um total máximo de 10. À semelhança do apurado no levantamento inicial, apenas 2 alunos manifestaram o uso de algumas capacidades de PC, com um resultado total superior a 6.

Relativamente às questões em que os alunos evidenciaram mais dificuldades, verificámos que nas questões 3 e 17 houve menos respostas corretas, pois em 9 alunos apenas 3 e 2 alunos, respetivamente, acertaram na opção correta dessas questões. Estas focam diferentes aspetos do pensamento crítico, sendo a questão 3 pertencente à Parte I,

referente à indução, e a questão 17 pertencente à Parte IV que apela à dedução e identificação de assunções.

Já a questão 5 foi aquela que obteve mais respostas corretas, num total de 8 em 9 possíveis. Importa ainda referir que as questões 6 e 14 conseguiram 7 respostas corretas. As questões 5, 6 apelam à indução (Parte I), enquanto que a questão 14 foca a dedução (Parte III).

De forma a comparar os resultados obtidos no levantamento inicial e no levantamento final de capacidades de PC dos alunos apresentamos de seguida um quadro (Quadro 4). Neste quadro pode-se observar o resultado inicial (i) e o resultado final (f) de cada aluno, assim como a diferença entre o total final e o total inicial (f-i).

**Quadro 6** - Diferenças entre o levantamento inicial e final de capacidades de PC

<b>Alunos</b>	<b>Resultado inicial (i)</b>	<b>Resultado final (f)</b>	<b>f-i</b>
<b>1</b>	2,5	2,5	0
<b>2</b>	4	5,5	1,5
<b>3</b>	-2	-2	0
<b>4</b>	-0,5	-0,5	0
<b>5</b>	8,5	10	1,5
<b>6</b>	1	4	3
<b>7</b>	4	5,5	1,5
<b>8</b>	10	8,5	-1,5
<b>9</b>	5,5	5,5	0

Da leitura do quadro anterior podemos verificar que 4 em 9 tiveram uma evolução positiva no uso das capacidades de pensamento crítico. No entanto, verificámos que um dos alunos (8) assinala uma descida, ou seja, teve um resultado inferior no levantamento final comparativamente com o levantamento inicial. No entanto, atente-se que esse aluno 8 no levantamento inicial de capacidades de PC acertou em 11 questões enquanto que no final acertou em 10, um resultado igualmente positivo. Por outro lado, também se



observam 4 alunos que obtiveram resultados idênticos nos dois levantamentos de capacidades de PC.

No quadro seguinte (Quadro 5), pode-se observar a média e o desvio dos resultados apresentados nos dois levantamentos de PC.

**Quadro 7 - Média e desvio-padrão dos levantamentos de capacidades de PC**

	<b>Levantamento inicial</b>	<b>Levantamento final</b>
<b>Média</b>	3,667	4,333
<b>Desvio-padrão</b>	3,9528	3,8810

No quadro 5 é possível verificar que a média do levantamento final de capacidades de PC é superior à média inicial. No que concerne ao desvio-padrão, este é inferior no levantamento final das capacidades de PC quando comparado com o levantamento inicial.

Em síntese, os resultados recolhidos ao longo do período de implementação das atividades desenvolvidas que promovessem o uso de capacidades de capacidades de PC sofreram uma melhoria, podendo considerar-se consequência de um trabalho efetivo e explícito sobre as capacidades de PC tendo por base temas relacionados com a sexualidade, nomeadamente questões de género e violência entre sexos.



## CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo pretende-se sintetizar as principais conclusões desta investigação tendo por objetivo a resposta à questão de investigação inicialmente definida. Pretende-se ainda fazer referência às implicações do estudo, assim como às suas limitações. Por fim, apresentam-se algumas sugestões para futuras investigações.

### 4.1. Principais conclusões

A realização do presente estudo teve como finalidade desenvolver (conceber, produzir, implementar e avaliar) atividades de aprendizagem focadas na promoção de capacidades de PC em questões de igualdade e de violência entre sexos. Decorrente da finalidade surgiu a seguinte questão de investigação a que se pretendia encontrar resposta: *Quais os contributos da implementação de atividades sobre questões de igualdade e de violência entre sexos na promoção de capacidades de pensamento crítico dos alunos?*.

Neste contexto, tendo em conta os resultados apresentados na subsecção anterior podemos concluir que, com a implementação das atividades propostas nesta investigação, a maioria dos alunos manifestou o uso de capacidades de PC ao longo da realização das mesmas, embora tenham revelado bastantes dificuldades. Contudo, é importante constatar que os alunos não demonstraram o uso dessas capacidades de uma forma regular em todas as atividades. Recorde-se os resultados do levantamento das capacidades de PC em que se verificou que apenas dois alunos manifestaram o uso de algumas das capacidades de PC. Isto poderá ser resultado da diversidade de indivíduos que constitui a turma e do contexto de que são provenientes.

Através da análise dos dados recolhidos a partir das fichas de registo dos alunos (Anexo 5) e das transcrições das atividades áudio gravadas (Anexo 4) foi possível verificar que, de uma forma geral, os alunos evidenciaram, particularmente, o uso de capacidades de *Clarificação elementar* (2.d); 2.g); 3.d)) e, em momentos particulares, a dimensão *Estratégias e táticas* (11.c)), tendo em conta a definição de pensamento crítico de Ennis e a sua taxonomia (Anexo 1). Relativamente às capacidades de PC em que os alunos manifestaram dificuldades no seu uso pode-se apontar as seguintes:

*Clarificação elementar* (2.c); 3.a)); *Inferência* (8.b)); e *Estratégias e táticas* (12.c)), tendo em consideração o mesmo referencial.

Nesta sequência, importa referir que algumas capacidades de PC apontadas como evidenciadas nos alunos em determinada atividade podem não ter sido mobilizada numa outra atividade em que a mesma era apelada. Isto porque as atividades que a professora/investigadora implementou privilegiaram a promoção das mesmas dimensões do PC, sendo estas: a *Clarificação elementar*, *Inferência* e as *Estratégias e táticas*. Pensamos assim que a mobilização das capacidades já mencionadas possam ter estado diretamente relacionadas com a atividade, talvez devido às diferentes situações apresentadas. Isto porque, como referem alguns dos autores mencionados neste trabalho, o PC necessita de complementaridade com os conhecimentos (Vieira, Tenreiro-Vieira, & Martins, 2011; Tenreiro-Vieira, & Vieira, 2000). Isto quer dizer que um aluno que não esteja na posse de conhecimentos acerca de um determinado assunto tal poderá comprometer o uso de algumas capacidades de PC.

Pode-se assim dizer que as dificuldades de concentração e a falta de compreensão das questões que eram realizadas aos alunos, tal como relatado no capítulo anterior, também podem ter influenciado a mobilização das capacidades de PC.

No que diz respeito ao levantamento de capacidades de PC, se compararmos a atividade inicial com a final, observamos que as capacidades em que os alunos manifestaram mais facilidade na sua mobilização são idênticas. O mesmo se verificou nas capacidades em que demonstraram mais dificuldades. Sabendo isto, notámos que as capacidades em que os alunos demonstraram mais facilidade foram as que envolvem a *Indução* (5. e 6.). No entanto, repare-se que na atividade final a questão 14 também surge no seio das questões mais acertadas, esta que envolve aspetos da *Dedução*. Por sua vez, os alunos manifestaram mais dificuldades em questões que focam aspetos relacionados com a *Indução* (3.), *Dedução* (13.) e *Dedução e identificação de assunções* (17.). Por fim, pode-se também salientar as dificuldades ao nível da compreensão das questões e no reconhecimento das diferenças das alíneas reveladas pelos alunos ao longo da realização desta atividade. Tome-se atenção que alguns dos alunos não assinalaram na folha de respostas a opção correta nas questões exemplificativas. Relembre-se que as respostas a estas questões estão indicadas no enunciado.

Relativamente à diferença entre o primeiro e o segundo levantamento de capacidades de PC realizado com a atividade "Onde existe água no Planeta Terra?", verificou-se a melhoria da média dos resultados dos alunos. Quer isto dizer que a

implementação das atividades que apelavam a capacidades de PC poderá ter contribuído para a mobilização das capacidades de pensamento crítico dos alunos. No entanto, tendo em consideração que o tempo de implementação foi curto e que não foram promovidas todas as capacidades que figuram na atividade, estes resultados evidenciam que este tipo de atividades deve ser continuado.

Em suma, pode concluir-se que a implementação das atividades aqui propostas obtiveram algumas evidências do uso de capacidades de pensamento crítico. Os dados recolhidos apontam para uma diversidade de respostas, umas que mobilizam as capacidades de PC, e outras que não. A par disto, as produções recolhidas dos alunos incluem respostas que são razoavelmente bem justificadas, assim como outras que apresentavam erros ortográficos e de concordância e com uma construção frásica errónea.

Por fim, tendo em consideração esta investigação tratar-se de uma investigação-ação caracterizada por Latorre (2003) por uma espiral de ciclos, e na impossibilidade de implementação de um segundo ciclo, é ainda pertinente apresentar algumas sugestões de melhoria para uma eventual e posterior implementação deste estudo. Assim sendo, considera-se que poderiam ser incluídos um maior número de instrumentos de recolha de dados para potencializar uma triangulação dos mesmos, utilizando por exemplo o Diário do Investigador e listas verificação da mobilização (ou não) de capacidades de pensamento crítico a preencher ao longo das atividades. Pensa-se também que as fichas de registo dos alunos que não contêm questões poderiam conter uma ou duas de modo a facilitar a recolha de dados, visto que as estratégias utilizadas darem a opção de participação em voz alta. Ainda nesta linha, relativamente à atividade 3, Brasão de armas pessoal, tendo em consideração as dificuldades observadas nos alunos, nomeadamente em desenhar as situações pedidas, pensa-se que talvez fosse melhor substituir o desenho por uma sucinta descrição.

## **4.2. Limitações do estudo**

Tendo em consideração a finalidade deste estudo e a questão de investigação, que se prendiam com o desenvolvimento de atividades de aprendizagem focadas na promoção de PC em questões de igualdade e de violência entre sexos, pensa-se que este estudo poderia beneficiar se houvesse a oportunidade de implementar um maior número

de atividades que permitisse aos alunos fazer uso das capacidades de PC de uma forma mais regular e contextualizada. Isto porque, na maioria das atividades as capacidades de PC eram promovidas oralmente e a professora/investigadora permitia aos alunos optarem por participar ou não. Assim sendo, considera-se que para além da discussão oral acerca das produções escritas dos alunos podiam ser colocadas algumas questões que promovessem o PC nos guiões do aluno. Isto permitia a obtenção de um maior número de dados em relação a um maior número de alunos da turma.

Em relação às capacidades de PC promovidas ao longo da implementação deste estudo, estas centraram-se em apenas três das suas dimensões: *Clarificação elementar*, *Inferência* e *Estratégias e táticas*. Quer isto dizer que algumas das capacidades presentes no levantamento inicial e final não foram explicitamente desenvolvidas ao longo da intervenção. Assim, defende-se a produção e implementação de atividades que apelem às dimensões do PC: *Suporte Básico* e *Clarificação elaborada*, como se pode verificar pela análise da taxonomia de Ennis (Anexo 1).

### **4.3. Sugestões para futuras investigações**

Resultante do desenvolvimento deste estudo apresentam-se algumas sugestões que poderão ser tidas em consideração para futuras investigações.

- Desenvolver atividades promotoras de PC sobre questões de igualdade e violência entre sexos cuja finalidade se prenda com os contributos na mobilização e, possivelmente, na construção de conhecimentos nos alunos de modo a avaliar como é que a abordagem de questões deste tipo podem favorecer com desenvolvimento do PC.
- Abordar outras dimensões da sexualidade, como é exemplo a orientação sexual, que é subtema bastante atual na nossa sociedade e que continua a gerar debates e opiniões, podendo ser feito com notícias recentes que se focam na coadoção e a adoção por casais homossexuais.
- Desenvolver atividades promotoras de PC utilizando diferentes estratégias das usadas neste estudo, por exemplo "desempenho de papéis" que poderá traduzir-se numa boa opção para o incremento da motivação dos alunos.

- Integrar as Tecnologias da Informação e da Comunicação nas atividades desenvolvidas fazendo uso das suas potencialidades, como os aplicativos ou os vídeos. Isto poderá favorecer uma melhor compreensão da atividade proposta e o acréscimo do interesse dos alunos.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anastácio, Z. (2007). *Educação Sexual no 1.º CEB: Concepções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução*. Tese de Doutoramento não publicada. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho: Portugal. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7337/1/Tese%20de%20Z%C3%A9lia%20Ferreira%20Ca%C3%A7ador%20Anast%C3%A1cio.pdf>

Anastácio, Z., & Carvalho, G. (2009). Educação sexual na infância, promoção da saúde para o futuro: identificação de concepções de professores do 1.ºCEB. In J. Bonito (org.), *Educação para a saúde no século XX: teorias, modelos e práticas: actas do Congresso Nacional de Educação para a Saúde* (pp. 843-859). Évora: Universidade de Évora. Obtido de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8930/1/EPS\\_Ed%20Sexual.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8930/1/EPS_Ed%20Sexual.pdf)

Anastácio, Z. Carvalho, G., & Clément, P. (2005). Educação sexual no 1.ºCEB: argumentação dos professores para a sua (não) consecução. In B. Silva, & L. Almeida, (coord.). *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 8, Braga, Portugal, 2005* [CD-ROM] (pp. 1489-1502). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Obtido em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4611/1/Ed%20Sex%201CEB\\_Profs.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4611/1/Ed%20Sex%201CEB_Profs.pdf)

Andrade, E., & Melo, S. (2010). Vertentes pedagógicas de educação sexual em um programa de TV brasileira: Reflexões necessárias. In F. Teixeira *et al.* *Sexualidade e Educação Sexual: políticas Educativas, Investigação e Práticas* (pp. 280 - 284). Braga: Centro de Investigação em Educação. Obtido de [http://sexualidadevida.com.br/e-book\\_sexualidade\\_educacao\\_sexual.pdf](http://sexualidadevida.com.br/e-book_sexualidade_educacao_sexual.pdf)

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bordignon, N. (2009). *Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior: um estudo de caso*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Educação, Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Brasil. Obtido de <http://tardis.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2897/1/000416193-Texto%2BCompleto-0.pdf>

Caetano, J. (2010). Sexualidade, Saúde e Direitos Humanos. In F. Teixeira *et al.* *Sexualidade e Educação Sexual: políticas Educativas, Investigação e Práticas* (pp. 3-12). Braga: Centro

de Investigação em Educação. Obtido de [http://sexualidadevida.com.br/e-book\\_sexualidade\\_educacao\\_sexual.pdf](http://sexualidadevida.com.br/e-book_sexualidade_educacao_sexual.pdf)

Calado, L. (2011). *Educação Sexual no 1.º Ciclo do Ensino Básico: concepções dos Professores de um Agrupamento de Escolas*. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa: Portugal. Obtido de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6249/1/ulfpie040007\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6249/1/ulfpie040007_tm.pdf)

Cardoso, C. (2007). *Educação de Sexualidade em alunos com NEE: um percurso no 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado não publicada. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro: Portugal. Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4778/1/2007001340.pdf>

Chaffee, J. (2009). *Thinking Critically*. Boston: Wadsworth.

Costa, A. (2007). *Pensamento Crítico: Articulação entre Educação Não-formal e Formal em Ciências*. Dissertação de Mestrado não publicada. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro: Portugal. Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1305/1/2008000405.pdf>

Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 12 (2), 355-380. Obtido de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF)

Decreto-Lei nº 60/2009 de 6 de Agosto. Diário da República nº 151 - 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Delval, J. (1998). *Aprender a aprender*. São Paulo: Papirus.

Duarte, P. (2010). *Educação da sexualidade: modelos e representações de professores*. Dissertação de Mestrado não publicada. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro: Portugal. Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3598/1/4534.pdf>

Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48. Obtido de [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198510\\_ennis.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198510_ennis.pdf)

Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron, & R. Sternberg (Eds), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: W.H. Freeman and Company.

Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 3 (32), 179-186. Obtido de <http://www3.qcc.cuny.edu/WikiFiles/file/Ennis%20Critical%20Thinking%20Assessment.pdf>

Ennis, R. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Fernandes, G., & Anastácio, Z. (2010). Educar para a sexualidade no 1.ºCEB: concepções de corpo e identidade sexual/género. In H. Branco *et al.* (org.). *Educação para a Saúde, Cidadania e Desenvolvimento Sustentado: actas do 3º Congresso Nacional de Educação para a Saúde e do 1º Congresso Luso-Brasileiro de Educação para a Saúde* (pp. 454-473). Covilhã: Universidade da Beira Interior. Obtido de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11214/1/3CNES\\_Fernandes\\_Anastacio.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11214/1/3CNES_Fernandes_Anastacio.pdf)

Freitas, D., & Chagas, I. (2013). Educação sexual em Portugal: a formação de professores como caminho. Um relato de experiências. In Rabelo, A., Pereira, G., & Reis, M. (org.). *Formação docente em gênero e sexualidade: Entrelaçando teorias, políticas e práticas* (pp. 123-142). Rio de Janeiro: FAPERJ.

Gonçalves, R., Faleiro, J., & Malafaia, G. (2013). Educação Sexual no Contexto Familiar e Escolar: Impasses e Desafios. *Holos*, 29 (5), 251-263. Obtido de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/784/741>

Grupo de Trabalho de Educação Sexual. (2005). *Relatório Preliminar sobre educação sexual em meio escolar*. Lisboa. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=107>

Grupo de Trabalho de Educação Sexual. (2007). *Relatório final sobre educação sexual em meio escolar*. Lisboa. Obtido de <http://www.dge.mec.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=107>

Guerra, C. (2012). *Formação de professores de ciências para o uso de tecnologias*. Tese de doutoramento não publicada. Departamento de Educação e de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro: Portugal. Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9623/3/tese.pdf>

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia.

IPPF. (2008). *Direitos sexuais: uma declaração da IPPF*. Obtido de <http://www.apf.pt/cms/files/conteudos/file/SexualRightsIPPFdeclaration.pdf>

Lai, E. (2011). *Critical thinking: A literature review - Research Report*. [Pearson Education]. Obtido de <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>

Latorre, A. (2003). *La investigación-accion – Conocer y cambiar lá práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

LBSE (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

Lima, M., & Cassiani, S. (2000). Pensamento crítico: um enfoque na educação de enfermagem. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 8 (1), 23-30. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n1/12430.pdf>

Lipman, M. (1985). La utilidad de la filosofia en la educación de la juventud. *Revista de Filosofia y Didáctica de la Filosofia*, 3. 7-12.

Lipman, M. (1988). Critical thinking – What can it be?. *Educational Leadership*, 46 (1), 38-43. Obtido de [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198809\\_lipman.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198809_lipman.pdf)

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press: Cambridge.

Martins, I. (1989). *A energia nas reações químicas*. Tese de Doutoramento não publicada. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro: Portugal.

Martins, I. *et al.* (2012). Explorando...A complexidade do corpo humano: guião didático para professores. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral da Educação. Obtido de <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=94>

Melo, S., & Pocovi, R. (2011). *Educação e Sexualidade: caderno pedagógico*. Florianópolis: Diretoria da Imprensa Oficial e Editora de Santa Catarina.

Melo, S., Teixeira, M., & Pacheco, R. (2012). Reflexões sobre a caminhada de produção do Programa de TV "Educação Sexual em debate" como material pedagógico de apoio a processos de educação sexual emancipatória. In C. Souza, & P. Ribeiro (org), *Políticas públicas em educação no contexto ibero-americano* (pp. 189-199). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Melo, S., Teixeira, M., & Pacheco, R. (2012). Reflexões sobre a caminhada de produção do Programa de TV "Educação Sexual em debate" como material pedagógico de apoio a processos de educação sexual emancipatória. In C. Souza, & P. Ribeiro (org), *Políticas públicas em educação no contexto ibero-americano* (pp. 189-199). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico 1.º Ciclo* (4ª edição). Lisboa: Ministério da Educação.

Rabelo, A., & Ferreira, A. (2013). Formação docente em gênero e sexualidade: entre semelhanças e diferenças luso-brasileiras. In A. Rabelo, G. Pereira, & M. Reis (org), *Formação docente em gênero e sexualidade: Entrelaçando teorias, políticas e práticas* (pp. 25-73). Rio de Janeiro: FAPERJ.

Norris, S. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Journal of Educational Leadership*, 42 (8), 40-45. Obtido de [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198505\\_norris.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198505_norris.pdf)

Obtido de [http://congres.manners.es/congres\\_ciencia/gestio/creacioCD/cd/articulos/art\\_398.pdf](http://congres.manners.es/congres_ciencia/gestio/creacioCD/cd/articulos/art_398.pdf)

Paul, R. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking.

Pereira, C. (2012). Atividades de ciências no 2.º CEB promotoras do pensamento crítico. Relatório Final não publicado. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro: Portugal. Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10381/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Pereira, G., Vieira, R., Melo, S., & Chagas, M. (2012). Formação docente e educação sexual: proposta de estudo comparativo das realidades portuguesa, espanhola, brasileira e argentina. In C. Souza, & P. Ribeiro (org), *Políticas públicas em educação no contexto ibero-americano* (pp. 125-131). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Ravindran, C. (2006). Critical Thinking in Clinical Practice. *Pulmon*, 8 (3), 73-75. Obtido de <http://www.pulmononline.org/pdf/3339364No8-03-editorial.pdf>

Rocha, A. (2011). *A promoção das competências do Pensamento Crítico nos adultos, através da formação em e-Learning*. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa: Portugal. Obtido de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6256/1/ulfpie039997\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6256/1/ulfpie039997_tm.pdf)

Santana, D. (2011). *Docência em fisioterapia: análise das barreiras percebidas à implementação de estratégias de ensino para a promoção do Pensamento Crítico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa: Portugal. Obtido de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1539/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf?sequence=1>

Santos, I. (2013). Trajetórias profissionais e formação docente: caminhos que se fazem na caminhada. In A. Rabelo, G. Pereira, & M. Reis (org.), *Formação docente em gênero e sexualidade: Entrelaçando teorias, políticas e práticas* (pp. 163-172). Rio de Janeiro: FAPERJ.

Schafersman, D. (1991). *An Introduction to Critical Thinking*. Obtido de <http://facultycenter.ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2012/02/Critical-Thinking.pdf>

Scriven, M., & Paul, R. (1987). *Defining critical thinking: A statement by Michael Scriven and Richard Paul for the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction*. Obtido de <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>

Snyder, L., & Snyder, M. (2008). Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 50 (2), 90-99. Obtido de

<http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Teaching%20Critical%20Thinking%20Skills%20and%20problem%20solving%20skills%20-%20Gueldenzoph,%20Snyder.pdf>

Sternberg, R. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. National Institute of Education. Obtido de <http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf>

Tenreiro-Vieira, C. (2004a). Formação em pensamento crítico de professores de ciências: impacte nas práticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3), 228-256. Obtido de [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC\\_3\\_3\\_1.PDF](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC_3_3_1.PDF)

Tenreiro-Vieira, C. (2004b). Produção e avaliação de atividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos alunos. *Revista Ibero-americana de Educación*, 33 (6), 1-17. Obtido de <http://www.rieoei.org/investigacion8.htm>

Tenreiro-Vieira, C. (2006). O pensamento crítico na formação inicial de professores de ciências. *Educare Educere*, 18, 109-129.

Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos: Propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2009). Em favor do pensamento crítico. *Linhas*, 6 (12). 2-5. Obtido de [http://blogs.ua.pt/ctspc/wp-content/uploads/2010/04/linhas12\\_2009\\_em\\_favor\\_do\\_pc.pdf](http://blogs.ua.pt/ctspc/wp-content/uploads/2010/04/linhas12_2009_em_favor_do_pc.pdf)

Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2013). Estratégias de ensino e aprendizagem e a promoção de capacidades de pensamento crítico. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 3685-3690. (ISSN: 0212-4521). Obtido de [http://congres.manners.es/congres\\_ciencia/gestio/creacioCD/cd/articulos/art\\_398.pdf](http://congres.manners.es/congres_ciencia/gestio/creacioCD/cd/articulos/art_398.pdf)

UNESCO. (2010a). *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde*. 1. UNESCO. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf>

UNESCO. (2010b). *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde*. 2. UNESCO. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf>

Valente, M. O. (1989a). Projecto Dianóia: Uma aposta no sucesso escolar pelo reforço do pensar sobre o pensar. *Revista de Educação*, 3 (1). 41-45.

Valente, M. O. (1989b). A Educação para os Valores. In E. L. Pires, *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 133-172). Porto: ASA.

Vieira, C. (2013). Crescer sem discriminações. Perscrutando e combatendo estereotípias de género nas práticas familiares e escolares. In A. Rabelo, G. Pereira, & M. Reis, (org), *Formação docente em gênero e sexualidade: Entrelaçando teorias, políticas e práticas* (pp. 76-101). Rio de Janeiro: FAPERJ.

Vieira, R. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico Para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro: Portugal. Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1458/1/2005001712.pdf>

Vieira, R., & Tenreiro-Vieira (2000). A dimensão curricular das atitudes/valores: A abordagem cognitivo desenvolvimentista da educação moral segundo Kohlberg. *O docente*, 7 (29), 25-31.

Vieira, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem: O questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget.

Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. In *Science Education International*, 22 (1), 43-54. Obtido de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ941655.pdf>

Vilaca, T. (2012). Metodologia de ensino para uma sexualidade positiva e responsável. *ELO*, 19, 91-102. Obtido de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22853/1/Vilaca%20T.%20\(2012\)\\_Revista%20ELO%2019\\_2012.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22853/1/Vilaca%20T.%20(2012)_Revista%20ELO%2019_2012.pdf)

Walker, S. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of Athletic Training*, 38 (3), 263-267. Obtido de [http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC233182/pdf/attr\\_38\\_03\\_0263.pdf](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC233182/pdf/attr_38_03_0263.pdf)

World Health Organization. (2006). *Sexual and reproductive health*. Acedido a 29 dezembro 2013, em [http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual\\_health/sh\\_definitions/en/index.html](http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/sh_definitions/en/index.html)



## **APÊNDICES**



## Apêndice A - Questionário aos alunos sobre a utilização da Internet

adaptado de: <http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/metacontent/guiao.pdf>

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

1. Tens computador em tua casa?

Sim ☐ Não ☐

2. Se sim, tens ligação à Internet em casa?

Sim ☐ Não ☐

3. Alguma vez utilizaste a Internet?

Sim ☐ Não ☐

4. Com que frequência te ligas à Internet?

Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Todos os dias ou quase
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Em que lugares te ligas à Internet?

Em casa	<input type="checkbox"/>
Em casa de amigos ou familiares	<input type="checkbox"/>
Na biblioteca	<input type="checkbox"/>
No ATL	<input type="checkbox"/>
Outro local Qual? _____	<input type="checkbox"/>

6. Indica o que é costumas fazer com a Internet:

	SIM	NÃO
Enviar e receber emails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procurar informação de que preciso para os meus trabalhos da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Consultar a escola virtual, moodle, fazer exercícios para a escola		
Fazer trabalhos em colaboração com colegas		
Usar um programa de mensagens instantâneas (Skype, etc)		
Fazer chamadas de voz (Skype, etc)		
Participar em chats		
Participar em fóruns ou grupos de discussão		
Procurar informação sobre temas que me interessam		
Descarregar música, filmes, jogos ou outros programas		
Jogar		
Comprar coisas (músicas, livros, bilhetes de cinema, relógios, etc)		
Responder a questionários		
Pôr textos, imagens, música ou vídeos num blogue ou página pessoal (Facebook)		

7. Com quem é que costumas comunicar através da Internet (e-mail, Skype, Facebook):

	SIM	NÃO
Mãe		
Pai		
Avós		
Irmãos		
Outros familiares		
Amigos		
Colegas da escola		
Professores		
Amigos ou familiares que estão no estrangeiro		
Pessoas que não conheço		
Outros		
Quem?		

7. Indica que tipo de páginas WEB costumas visitar?

	SIM	NÃO
De videojogos		
De notícias (jornais e revistas, canais de tv)		
De vídeos (Youtube)		
De artes e espectáculos (sobre cinema, tv, telenovelas, artistas)		
De desporto (por exemplo: clubes, futebol, ténis, automobilismo)		
De Blogs ou Redes sociais (por exemplo: Facebook, Twitter)		
De educação (por exemplo: enciclopédias, dicionários, ...)		
De informação geográfica (mapas, países estrangeiros, cidades)		
De informática (computadores, software)		
De ciências (astronomia, biologia, matemática, ecologia)		
Artistas (por exemplo: de televisão, música)		
Outro Qual? _____		

8. Costumas falar com alguém sobre o que vês na Internet?

Sim ☐

Não ☐

8.1. Com quem?

Com os meus pais

Com os meus irmãos

Com os meus amigos

Com professores

Com outras pessoas


9. Existem regras sobre o que podes fazer na Internet?

Sim ☐

Não ☐

### 9.1. Sobre o que são essas regras?

Sobre os dias em que posso usar a Internet	
Sobre as alturas do dia em que posso usar a Internet	
Sobre o tipo de páginas que posso visitar	
Sobre as pessoas com quem posso comunicar	
Sobre as informações que posso dar sobre mim ou a minha família	
Sobre compras na Internet	
Sobre o uso de programas de mensagens e chats	

## **Apêndice B - Plano das atividades implementadas com os sujeitos do estudo**

## **Atividade 1. João ou Joana?**



## **Guião da professora/investigadora**

**Adaptada de:** Martins *et al.* (2012)

### **Objetivos:**

- Constatar a existência da diversidade humana.
- Distinguir o sexo masculino e o feminino através dos órgãos genitais.

**Duração:** 60 minutos

### **Materiais:**

- Guião do Aluno
- Livro "Menina ou menino - eis a questão" (Veiga, L., Teixeira, F. & Couceiro, F. (2001). *Menina ou menino - eis a questão*. 1.º e 2.º Volumes. Lisboa: Plátano.)

### **Desenvolvimento:**

Será distribuído aos alunos o Guião do Aluno que será utilizado em momentos particulares da presente atividade.

Solicitar aos alunos que desenhem no Guião do Aluno (Pergunta 1) de um menino e de uma menina nus. Expor, dos alunos que concordarem, os desenhos elaborados analisando e discutindo em grande grupo os diferentes aspetos que realçam ou omitem na representação que fazem do corpo (ex. órgãos sexuais, sobrancelhas, pestanas, orelhas, umbigo, mamilos...), bem como as características que usam para distinguir o menino da menina.

Na exploração das características que nos desenhos identificam o menino e a menina a professora poderá fazer perguntas do tipo:

- No teu desenho, qual é o menino e qual é a menina?
- Como os distingues? E quais as semelhanças?

De seguida, explorar-se-á a sequência das imagens apresentadas para o tema "Identificação sexual e papéis de género", no livro "Menino ou menina - eis a questão", exceto a última imagem em que apresenta os dois personagens nus, que só será

apresentada posteriormente, pois é a única que realmente apresenta características que os distinguem.

Ao longo da história "Menino ou menina - eis a questão", o professor fará pequenas paragens em cada página para questionar os alunos apelando a capacidades de PC.

De seguida, é apresentado um quadro no qual são referidas as capacidades de pensamento crítico a que se pretende que cada uma das questões apele.

**Quadro 1 - Capacidades de Pensamento Crítico mobilizadas nas questões**



<b>Página do livro</b>	<b>Questões</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico</b>
Primeira página	<b>1.</b> Qual é a questão apresentada na história?	<b>1.</b> Focar uma questão <b>a)</b> Identificar ou formular uma questão.
	<b>2.</b> Identifica possíveis critérios que devem ser tidos em conta para identificar o João, menino, e a Joana, menina.	<b>1.</b> Focar uma questão <b>b)</b> Identificar ou formular critérios para avaliar possíveis respostas.
	<b>3.</b> Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana?	<b>12.</b> Interatuar com os outros. <b>c)</b> Apresentar uma posição a uma audiência em particular.
	<b>3.1.</b> Porquê?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?
	<b>4.</b> Procurem as diferenças entre o João e a Joana.	<b>2.</b> Analisar argumentos <b>d)</b> Procurar semelhanças e diferenças.
	<b>5.</b> Procurem as semelhanças entre o João e a Joana.	
Restantes páginas	<b>6.</b> Neste momento as imagens apresentam novas informações sobre as personagens. Identifica-as.	
	<b>7.</b> É relevante saber que as duas personagens gostam de ajudar nas tarefas domésticas?	<b>2.</b> Analisar argumentos <b>e)</b> Identificar e lidar com irrelevâncias.
	<b>7.1.</b> Porquê?	<b>3.</b> Fazer e responder a

		questões de clarificação e desafio. <b>a) Porquê?</b>
	<b>8.</b> Quais as razões que te levam a considerar que a primeira imagem corresponde ao rapaz e a segunda à rapariga? (ou ao contrário)	<b>2.</b> Analisar argumentos <b>b)</b> Identifica as razões enunciadas.
	<b>8.1.</b> Porquê?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a) Porquê?</b>
Última página	<b>9.</b> Vamos fazer o resumo da sessão: <b>9.1.</b> Qual foi a questão central da sequência de imagens que viram? <b>9.2.</b> O que foi apresentado ao longo da sequência de imagens? <b>9.3.</b> Alguém mudou de opinião? <b>9.4.</b> O que te fez mudar de opinião?	<b>2.</b> Analisar argumentos. <b>g)</b> Resumir.  <b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>b)</b> Qual é a sua questão principal?

Aquando da visualização da primeira página pedir aos alunos para responderem à pergunta 2 do Guião do Aluno.

Antes da visualização da última página, e com base nas imagens, pedir aos alunos que assinalem com um X as características físicas presentes no corpo do menino e no da menina fazendo o registo no Quadro 2 (Guião do Aluno, Pergunta 3).



**Quadro 2-** Vamos ver o que já sabes sobre as personagens  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
Cor dos olhos		
Cor do cabelo		
Tarefas domésticas em que participa		

Brincadeiras favoritas		
Sexo		
Nome		

De seguida, mostrar a última imagem e pedir aos alunos que preencham o seguinte quadro com um X de acordo com a sequência de imagens apresentada previamente.

**Quadro 3** - Características físicas das personagens

			
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas,...)		
	1 nariz		
	1 boca (lábios, dentes, língua...)		
	2 orelhas		
Tronco	2 mamilos		
	1 umbigo		
	órgãos genitais:	vulva	
		pénis e escroto	
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)		
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)		
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)		

Neste momento, realizar-se-ão aos alunos as seguintes questões (Quadro 4), de modo a que compreendam que o que distingue os rapazes das raparigas a nível físico são os órgãos sexuais, todos os outros aspetos podem ser comuns.

**Quadro 4** - Capacidades de Pensamento Crítico mobilizadas nas questões

<b>Questões</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico</b>
<b>1.</b> Neste momento já conseguimos identificar o rapaz e a rapariga? <b>1.1.</b> Porquê?	<b>3.</b> Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. <b>a)</b> Porquê?
<b>2.</b> Existem mais diferenças entre eles?	<b>2.</b> Analisar argumentos <b>d)</b> Procurar semelhanças e diferenças.
<b>3.</b> Que conclusão podemos tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas?	<b>2.</b> Analisar argumentos. <b>a)</b> Identificar conclusões.

## Guião do aluno

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Faz um desenho de um menino e de uma menina nus. Não te esqueças de identificar qual deles é o menino e a menina.

2. Ouve atentamente a história intitulada "Menino ou menina - eis a questão".

2.1. Qual é a questão apresentada?



2.2. Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga?

2.3. Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana?

2.3.1. Porquê?

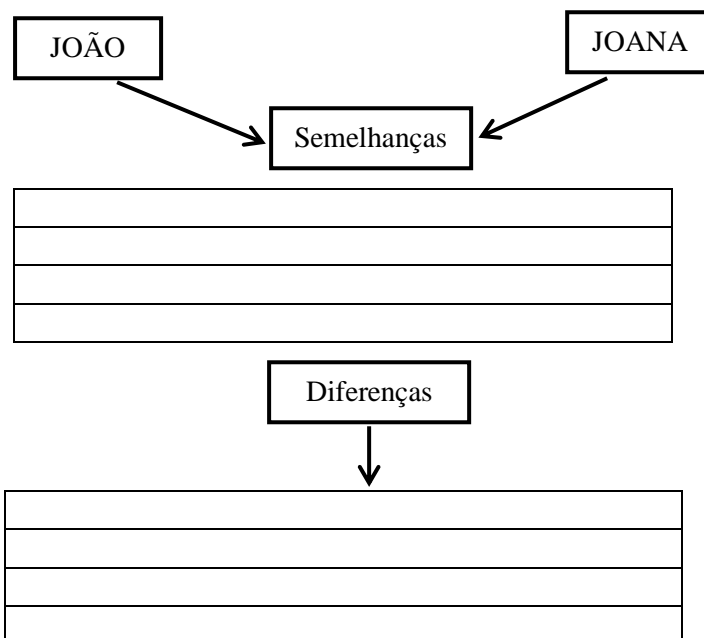
3. Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas.

**Vamos ver o que já sabes sobre as personagens**  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
Cor dos olhos		
Cor do cabelo		
Tarefas domésticas em que participa		
Brincadeiras favoritas		

Sexo		
Nome		



**3.1.** Com base no quadro que preencheste, identifica as semelhanças e as diferenças entre as personagens no seguinte diagrama:



**3.2.** Com as informações que tens disponíveis, consegues afirmar com certeza qual das personagens é o rapaz e a rapariga?

**4.** Agora que acabaste de ler a história, preenche o quadro seguinte sobre as características físicas das personagens.

**Quadro 1** - Características físicas das personagens

			
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas,...)		
	1 nariz		
	1 boca (lábios, dentes, língua...)		
	2 orelhas		
Tronco	2 mamilos		
	1 umbigo		

	órgãos genitais:	vulva		
		pénis e escroto		
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)			
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)			
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)			

**4.1.** Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga?

**4.1.1** Porquê?

**4.2.** Que conclusão podes tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas?



## **Atividade 2. SMS com recomendações**

## **Guião da professora/investigadora**

**Adaptado de:** Valente (1989b)

### **Objetivos:**

- Identificar estereótipos baseados no sexo no contexto em que vivem.
- Analisar os SMS elaborados com base em questões que apelam a capacidades de pensamento crítico.

**Duração:** 60 minutos

### **Desenvolvimento:**

Inicialmente com um diálogo inicial será feito com os alunos o levantamento de estereótipos baseados no sexo. Com este fim, poder-se-á questionar os alunos se existe alguma atividade de que se lembrem que as raparigas ou os rapazes não possam ou não consigam fazer. Poder-se-á referir o provérbio "Mulher ao volante perigo constante" perguntando o que significa e se concordam.

De seguida apresentar aos alunos os provérbios: "A casa é das mulheres e a rua é dos homens". Primeiro perguntar o que significam e de seguida perguntar se existem outras ideias predefinidas que acham que as pessoas têm e que podem não corresponder à verdade, e que apenas generalizam um facto.

De seguida, os alunos serão questionados se sabem em que consiste um SMS ou uma mensagem de telemóvel e de quantos caracteres dispõe.

Posteriormente, será pedido aos alunos para que, cada um, pense em alguém da sua vida real a quem gostaria de enviar um SMS, com 160 caracteres, sobre a temática previamente apresentada, que comece com as seguintes palavras: "Eu recomendo-te que...".

Depois de escreverem o SMS os alunos serão convidados a partilhá-la, se estiverem dispostos, à turma para se proceder a um pequeno debate. Para tal sugere-se que se inicie por um aluno a partilha das mensagens fazendo, por exemplo, as seguintes questões apresentadas.

**Quadro 1 - Capacidades de Pensamento Crítico mobilizadas nas questões**

<b>Questões</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico</b>
1. Qual é a questão principal da tua mensagem?	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. b) Qual é a sua questão principal?
2. A quem é dirigida?	
3. Porque é que escolheste essa questão para a tua mensagem?	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. a) Porquê?
4. O destinatário da tua mensagem pensa diferente de ti em relação à questão que escolheste. O que pensas sobre isso?	12. Interatuar com os outros. c) Apresentar uma posição a uma audiência em particular.
5. O que queres dizer com _____? (se necessário)	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. i) O que se quer dizer com "..."?
6. Quais as razões que o destinatário te pode apresentar: 6.1. a favor da tua recomendação? 6.2. contra a tua recomendação?	2. Analisar argumentos. c) Identificar as razões não enunciadas.
7. O que acham da situação apresentada?	12. Interatuar com os outros. c) Apresentar uma posição a uma audiência particular.
7.1. Porquê?	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. a) Porquê?
8. Vamos fazer um resumo da atividade:  - O que é que te foi proposto fazer? - Quais foram as questões apresentadas nas mensagens lidas? - O que é que acharam das mensagens escritas?	2. Analisar argumentos. g) Resumir.

## Guião do aluno

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<b>E</b>	<b>U</b>		<b>R</b>	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>O</b>	<b>M</b>	<b>E</b>	<b>N</b>	<b>D</b>	<b>O</b>	<b>-</b>	<b>T</b>	<b>E</b>	
<b>Q</b>	<b>U</b>	<b>E</b>													

### **Atividade 3. Brasão de armas pessoal**

## **Guião da professora/investigadora**

**Adaptado de:** Valente (1989b)

### **Objetivos:**

- Proporcionar a clarificação de valores dos alunos e a promoção de capacidades de pensamento crítico.

**Duração:** 60 minutos

### **Desenvolvimento:**

Distribui-se o Guião do Aluno pedindo para que escrevam em cima o seu nome.

Pedir a cada aluno que desenhe uma espécie de brasão de armas. A professora/investigadora pode explicar o significado histórico dos escudos e brasões de armas, mas o exercício serve para nos ajudar a compreender melhor os valores que mais fortemente defendemos e a aprender a importância de afirmarmos publicamente aquilo que acreditamos.

O escudo é dividido em seis secções. A professora/investigadora esclarece que as palavras vão ser só usadas no bloco 6. Todos os outros irão conter desenhos. Insiste que não é nenhuma aula de artes. Só precisam ser usadas figuras de esboço imperfeitas. Explica a seguir o que se vai fazer em cada uma destas secções:

1. Desenha duas figuras. Uma a representar qualquer coisa em que tu és muito bom e a outra que mostre algo em que queres ser bom.
2. Desenha algo que acontece na tua família, ou aconteceu, e que tu não gostaste.
3. Desenha algo que acontece, ou aconteceu, na tua família e que tu gostaste muito.
4. Usa este bloco para mostrares algo que nunca farias.
5. Neste bloco, imagine que podias obter tudo quanto desejasses e que tudo o que tentasses seria um êxito. Em que é que te empenharias?
6. Neste último bloco podes usar palavras. Escreve quatro palavras que caracterizem a tua família.

De seguida, os alunos serão convidados a partilhar, se assim o entenderem, o seu brasão de armas com os colegas.

Nesta fase, a professora/investigadora procurará dinamizar um debate podendo fazer questões que apelam ao Pensamento Crítico, como as que se apresentam abaixo.

Algumas das questões podem ser direcionadas ao autor do brasão de armas enquanto que outras podem ser dirigidas a todos os alunos.

**Quadro 1 - Capacidades de Pensamento Crítico mobilizadas nas questões**

<b>Questões</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico</b>
O que é que desenhaste que representa aquilo em que tu és muito bom? E aquilo em que queres ser muito bom?	
2. Porque é que escolheste especificamente essa atividade?	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. a) Porquê?
3. O que é que desenhaste no quadrante 2 que não gostaste que acontecesse na tua família?	
4. O que pensas sobre essa situação?	12. Interatuar com os outros. c) Apresentar uma posição a uma audiência em particular.
5. Que outras opções existiam para que isso não acontecesse?	11. Definir sobre uma ação c) Formular situações alternativas
6. Quais poderiam ser as consequências dessa nova opção?	8. Fazer e avaliação juízos de valor - considerações sobre: b) Consequências de ações propostas.
7. O que é que desenhaste no quadrante 3 que gostaste que acontecesse na tua família?	
8. Gostaste que acontecesse porquê?	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. a) Porquê?

9. O que é que pensas em relação a essa situação na tua família?	12. Interatuar com os outros. c) Apresentar uma posição a uma audiência em particular.
10. O que desenhaste no bloco 4? Porquê?	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. a) Porquê?
11. Achas que a situação que desenhaste é relevante para a tua família?	2. Analisar argumentos e) Identificar e lidar com irrelevâncias.
12. Quais seriam as consequências para a tua família?	8. Fazer e avaliação juízos de valor - considerações sobre: b) Consequências de ações propostas.
13. Qual é a tua posição em relação ao que desenhaste no bloco 4?	12. Interatuar com os outros. c) Apresentar uma posição a uma audiência em particular.
14. Se nunca farias isso, quais seriam as alternativas?	11. Definir sobre uma ação c) Formular situações alternativas.
15. Porquê?	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. a) Porquê?
16. No bloco 5 o que desenhaste?	
17. Isso seria importante? Porquê?	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. a) Porquê?
18. Quais seriam as consequências daquilo que farias?	8. Fazer e avaliação juízos de valor - considerações sobre: b) Consequências de ações propostas.
19. Não haveriam outras atividades em que te poderias empenhar?	11. Definir sobre uma ação c) Formular situações alternativas.
20. Quais foram as palavras que escolheste para caracterizar a tua família?	
21. Porque é que escolheste essas?	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. a) Porquê?



22. Não haveriam outras palavras que poderias ter escolhido?	11. Definir sobre uma ação c) Formular situações alternativas.
23. Dá um exemplo de uma outra palavra.	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. d) O que seria um exemplo?
24. Vamos fazer um resumo da sessão: - O que é que te foi proposto fazer? - Em que consistia? - Quais foram as posições apresentadas em relação às diferentes situações apresentadas nos blocos? - O que é que acharam da atividade?	2. Analisar argumentos. g) Resumir.

## Guião do aluno

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Brasão de armas de \_\_\_\_\_

## **Atividade 4 . Sexualidade, estereótipos e questões de igualdade de género**

**Objetivos:**

- Sensibilizar os alunos sobre temas relacionados com a sexualidade.
- Promover a interação com a comunidade científica.

**Duração:** 90 minutos

Nesta atividade achou-se pertinente convidar a Prof. Doutora Ana Torres para sensibilizar os alunos sobre temas relacionados com a sexualidade. Desta forma, foi-lhe pedido que aborda-se a sexualidade de uma forma abrangente e que dedica-se alguns momentos às questões relativas à igualdade e às diferenças entre sexos, temas já trabalhos como forma de consolidação de conhecimentos.

Assim sendo, ficou acordado com a Prof. Doutora Ana Torres que a sua intervenção neste trabalho de investigação centrar-se-ia nos seguintes pontos:

- (Des)Igualdade entre sexos - estereótipos associados;
- Diferenças entre sexos:
  - Genitais internos e externos do homem e da mulher;
  - Evolução do corpo do homem e da mulher.

No final, será aberto um espaço de esclarecimento de dúvidas de forma última de clarificação.

## **Atividade 5. Dilema sobre violência entre sexos**

## **Guião da professora/investigadora**

**Adaptado de:** Vieira & Tenreiro-Vieira (2000)

### **Objetivos:**

- Sensibilizar para situações de violência entre sexos.
- Partilhar publicamente os seus valores de forma fundamentada.

**Duração:** 60 minutos

### **Desenvolvimento:**

Inicialmente pedir aos alunos para que leiam com atenção o dilema que lhes é apresentado e que respondam primeiro individualmente às questões propostas.

#### Dilema:

O Carlos é um aluno do 4.º ano de escolaridade.

É um aluno bem comportado. Os pais, familiares e conhecidos acham a Carlos um bom rapaz, sem nunca ter causado problemas aos pais e sempre pronto para ajudar toda a gente. O seu melhor amigo, o João, é da sua turma e passam, quase sempre, os intervalos das aulas juntos.

Numa das primeiras aulas de Educação Física, o Carlos chegou atrasado, pois o transporte que o trazia da aldeia teve uma avaria. Ao chegar ao balneário para se equipar, notou que apenas se encontrava no mesmo o seu amigo João e a sua irmã, a Maria. A Maria estava com muito medo porque o João estava a ser agressivo com ela. Ele estava a bater-lhe e a ameaça-la para que ela não contasse a ninguém que o tinha visto roubar dinheiro da carteira de um colega.

A Carlos chegou precisamente nessa altura, tendo observado o sucedido.

- Deve o Carlos denunciar o seu melhor amigo sobre o sucedido? Porquê?
- E se o João não fosse o seu melhor amigo?
- Deve o Carlos ir falar com o seu amigo? Como deve abordar o assunto?
- Deve o Carlos exigir ao seu amigo João que peça desculpa à Maria e que conte o sucedido aos pais? Porquê?

Posteriormente, a professora desenvolverá um diálogo com os alunos sobre o dilema proposto, assim como sobre as respostas dos alunos. Apenas os alunos que quiserem compartilhar as suas respostas às questões finais.

O diálogo com os alunos será marcado por questões que fazem apelo a capacidades de Pensamento Crítico, como se apresenta no quadro abaixo.

**Quadro 1 - Capacidades de Pensamento Crítico mobilizadas nas questões**

<b>Questões</b>	<b>Capacidades de Pensamento Crítico</b>
1. Achas que o Carlos deve denunciar o seu melhor amigo? Porquê?	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. a) Porquê?
2. Em vez de denunciar o melhor amigo que outras opções teria o Carlos?	11. Definir sobre uma ação c) Formular situações alternativas.
3. Quais poderiam ser as consequências?	8. Fazer e avaliação juízos de valor - considerações sobre: b) Consequências de ações propostas.
4. E se o João não fosse o seu melhor amigo?	
5. Quais seriam as consequências ____ (consoante a resposta apresentada pelo aluno)	8. Fazer e avaliação juízos de valor - considerações sobre: b) Consequências de ações propostas.
6. Não existiriam outras opções? Quais?	11. Definir sobre uma ação c) Formular situações alternativas.
7. O que achas em relação à situação exposta?	12. Interatuar com os outros. c) Apresentar uma posição a uma audiência em particular.
8. Achas que o Carlos deve falar com o João sobre o que viu? Como abordaria a situação?	
9. Como achas que isso podia ajudar ou não o João?	8. Fazer e avaliação juízos de valor - considerações sobre:

	b) Consequências de ações propostas.
10. Deve o Carlos exigir ao seu amigo João que peça desculpa à Maria e que conte o sucedido aos pais? Porquê?	3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio. a) Porquê?
11. O que achas que poderia acontecer se o João pedisse desculpa à irmã e contasse o que aconteceu aos pais?	8. Fazer e avaliação juízos de valor - considerações sobre: b) Consequências de ações propostas.
12. Vamos fazer um resumo da sessão:  - Qual foi a atividade proposta? - Quais foram as posições apresentadas em relação às diferentes situações apresentadas nas questões? - O que é que acharam da atividade?	<u>Clarificação elementar</u> 2. Analisar argumentos. g) Resumir.



## Guião do aluno

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

1. Lê o seguinte dilema com atenção e responde às questões que se apresentam.

O Carlos é um aluno do 4.º ano de escolaridade.

É um aluno bem comportado. Os pais, familiares e conhecidos acham o Carlos um bom rapaz, sem nunca ter causado problemas aos pais e sempre pronto para ajudar toda a gente. O seu melhor amigo, o João, é da sua turma e passam, quase sempre, os intervalos das aulas juntos.

Numa das primeiras aulas de Educação Física, o Carlos chegou atrasado, pois o transporte que o trazia da aldeia teve uma avaria. Ao chegar ao balneário para se equipar, notou que apenas se encontrava no mesmo o seu amigo João e a sua irmã, a Maria. A Maria estava com muito medo porque o João estava a ser agressivo com ela. Ele estava a bater-lhe e a ameaça-la para que ela não contasse a ninguém que o tinha visto roubar dinheiro da carteira de um colega.

A Carlos chegou precisamente nessa altura, tendo observado o sucedido.

- Deve o Carlos denunciar o seu melhor amigo sobre o sucedido? Porquê?
- E se o João não fosse o seu melhor amigo?
- Deve o Carlos ir falar com o seu amigo? Como deve abordar o assunto?
- Deve o Carlos exigir ao seu amigo João que peça desculpa à Maria e que conte o sucedido aos pais? Porquê?

## **Atividade 6. Segurança na Internet**

**Duração:** 90 minutos

**Objetivos:**

- Sensibilizar para as questões da navegação segura na Internet.
- Interagir com um membro da comunidade científica na discussão de questões referentes aos cuidados a ter na navegação na Internet, no que diz respeito à gestão das questões que concernem à sexualidade.

No decorrer das atividades achou-se também importante refletir com os alunos sobre gestão das questões da sexualidade na Internet, e consequentemente sensibilizar para a sua utilização segura. Com isto, achou-se importante convidar um membro da comunidade científica, no caso a Professora Dra. Maria José Loureiro, membro do Projeto SeguraNet.

Assim sendo, após a aceitação do convite, ficou acordado com a Professora Dra. Maria José que abordaria os seguintes pontos:

- Perigos da Internet:
  - Vírus, *spam*, compras online...;
  - Privacidade e questões de sexualidade, referindo exemplos de situações que acontecem e com as quais devem ter cuidado, por exemplo:
    - Não referir o nome verdadeiro na Internet;
    - Não comunicar com desconhecidos (que se podem ser predadores sexuais);
    - Ter cuidado na publicação de fotografias suas e de outros;
    - entre outros.



## Apêndice C - Instrumento de análise das capacidades de pensamento crítico mobilizadas nas produções dos alunos por atividade

**Indicações de preenchimento:** Se a capacidade foi observada registrar a situação através dos sinais (+) verifica-se, (-) não se verifica e (NO) não observado. Na coluna dedicada às notas poder-se-á incluir uma descrição sucinta ou a transcrição da frase do aluno. As colunas verde e amarela dizem respeito às produções orais e escritas dos alunos, respetivamente.

Nome do aluno:

Atividade 1				
Capacidades de pensamento crítico mobilizadas nas questões		Registo da evidência		Notas
Clarificação elementar	1. a) Identificar ou formular uma questão.			
	1. b) Identificar ou formular critérios para avaliar possíveis respostas.			
	2. a) Identificar conclusões.			
	2. b) Identifica as razões enunciadas.			
	2. d) Procurar semelhanças e diferenças.			
	2. e) Identificar e lidar com irrelevâncias.			
	2. g) Resumir.			
	3. a) Porquê?			
	3. b) Qual é a sua questão principal?			

Estratégias e táticas	12. c) Apresentar uma posição a uma audiência em particular.			
-----------------------	--	--	--	--

Atividade 2				
Capacidades de pensamento crítico mobilizadas nas questões		Registo da evidência		Notas
Clarificação elementar	2. c) Identificar as razões não enunciadas.			
	2. g) Resumir.			
	3. a) Porquê?			
	3. b) Qual é a sua questão principal?			
	3. i) O que se quer dizer com "..."?			
Estratégias e táticas	12. c) Apresentar uma posição a uma audiência em particular.			

Atividade 3				
Capacidades de pensamento crítico mobilizadas nas questões		Registo da evidência		Notas
Clarificação elementar	2. e) Identificar e lidar com irrelevâncias.			

	<b>2. g)</b> Resumir.			
	<b>3. a)</b> Porquê?			
	<b>3. d)</b> O que seria um exemplo?			
Inferência	<b>8. b)</b> Consequências de ações propostas.			
Estratégias e táticas	<b>11. c)</b> Formular situações alternativas			
	<b>12. c)</b> Apresentar uma posição a uma audiência em particular.			

Atividade 5				
Capacidades de pensamento crítico mobilizadas nas questões		Registo da evidência		Notas
Clarificação elementar	<b>2. g)</b> Resumir.			
	<b>3. a)</b> Porquê?			
Inferência	<b>8. b)</b> Consequências de ações propostas.			
Estratégias e táticas	<b>11. c)</b> Formular situações alternativas			
	<b>12. c)</b> Apresentar uma posição a uma audiência em particular.			





## **ANEXOS**



---

## **Taxonomia de capacidades de pensamento crítico de Ennis**

---

### **Clarificação elementar**

1. Focar uma questão
  - a) Identificar ou formular uma questão
  - b) Identificar ou formular critérios para avaliar possíveis respostas
2. Analisar argumentos
  - a) Identificar conclusões
  - b) Identificar as razões enunciadas
  - c) Identificar as razões não enunciadas
  - d) Procurar semelhanças e diferenças
  - e) Identificar e lidar com irrelevâncias
  - f) Procurar a estrutura de um argumento
  - g) Resumir
3. Fazer e responder a questões de clarificação e desafio, por exemplo:
  - a) Porquê?
  - b) Qual é a sua questão principal?
  - c) O que quer dizer com «...»?
  - d) O que seria um bom exemplo?
  - e) O que é que não seria um exemplo (apesar de ser quase um)?
  - f) Como é que esse caso, que parece estar a oferecer como contra-exemplo, se aplica a esta situação?
  - g) Que diferença é que isso faz?
  - h) Quais são os factos?
  - i) É isto que quer dizer: «...»?
  - j) Diria mais alguma coisa sobre isto?

### **Suporte Básico**

4. Avaliar a credibilidade de uma fonte – critérios:
    - a) Perita/conhecedora/versada
    - b) Conflito de interesses
    - c) Acordo entre fontes
    - d) Reputação
-

- 
- e) Utilização de procedimentos já estabelecidos
  - f) Risco conhecido sobre a reputação
  - g) Capacidade para indicar razões
  - h) Hábitos cuidadosos

5. Fazer e avaliar observações – considerações importantes:

- a) Características do observador – por exemplo: vigilância, sentidos sãos, não demasiadamente emocional
- b) Características das condições de observação – por exemplo: qualidade de acesso, tempo para observar, oportunidade para observar mais do que uma vez, instrumentação
- c) Características do relato de observação – por exemplo: proximidade no tempo com o momento de observação, feito pelo observador, baseado em registos precisos
- d) Capacidade de “a” a “h” do ponto 4

Inferência

6. Fazer e avaliar deduções

- a) Lógica de classes
- b) Lógica condicional
- c) Interpretação de enunciados
  - Dupla negação
  - Condições necessárias suficientes
  - Outras palavras e frases lógicas: só, se e só se, ou, etc.

7. Fazer e avaliar induções

- a) Generalizar – preocupações e relação a:
    - Tipificação de dados
    - Limitação do campo-abrangência
    - Constituição da amostra
    - Tabelas e gráficos
  - b) Explicar e formular hipóteses – critérios:
    - Explicar a evidência
    - Ser consistente com os factos conhecidos
    - Eliminar conclusões alternativas
    - Ser plausível
-

---

c) Investigar

- Delinear investigações, incluindo o planeamento e controlo efetivo de variáveis
- Procurar evidências e contra-evidências
- Procurar outras conclusões possíveis

8. Fazer e avaliar juízos de valor – considerações sobre:

- a) Relevância de factos antecedentes
- b) Consequências de ações propostas
- c) Dependência de princípios de valor amplamente aceitáveis
- d) Considerar e pesar alternativas

Clarificação elaborada

9. Definir termos e avaliar definições

a) Forma da definição

- 1) Sinónimo
- 2) Classificação
- 3) Gama
- 4) Expressão equivalente
- 5) Operacional
- 6) Exemplo – não exemplo

b) Estratégia de definição

- 1) Atos de definir
  - a) Relatar um significado
  - b) Estipular um significado
  - c) Expressar uma posição sobre uma questão
- 2) Identificar e lidar com equívocos
  - a) Ter em atenção o contexto
  - b) Formular respostas apropriadas

10. Identificar assunções

- a) Assunções não enunciadas
- b) Assunções necessárias

Estratégias e táticas

11. Decidir sobre uma ação

- a) Definir o problema
-

- 
- b) Selecionar critérios para avaliar possíveis soluções
  - c) Formular soluções alternativas
  - d) Decidir, por tentativas, o que fazer
  - e) Rever, tendo em conta a situação no seu todo, e decidir
  - f) Controlar o processo de tomada de decisão

12. Interatuar com os outros

- a) Empregar e reagir a denominações falaciosas – por exemplo:
    - “circularidade”
    - “apelo à autoridade”
    - “equivocação”
    - “apelo à tradição”
    - “seguir a posição mais em voga”
  - b) Usar estratégias retóricas
  - c) Apresentar uma posição a uma audiência em particular
-

**Anexo 2 - Convenções utilizadas na transcrição das atividades áudio gravadas (Martins, 1989)**

<b>Convenções utilizadas na transcrição das gravações</b>	
<b>Descrição do comportamento verbal gravado</b>	<b>Notação utilizada</b>
Aluno a falar	A
Entrevistadora/professora a falar	E
Pausa curta ( $t \leq 3$ s)	.
Pausa média ( $3s < t \leq 6s$ )	...
Pausa muito longa ( $6s < t \leq 15$ s)	.....
Pausa longa ( $t > 15$ s)	.....
Voz muito baixa (o aluno fala "consigo próprio")	\palavras do aluno/
Voz muito alta (por exemplo, apresentação de uma ideia que se tornou clara)	/palavras do aluno\
Questão, pergunta	?
Falar em simultâneo	---
Palavra não identificada	(*)
Gagueja	ahm
Suspiros, risos e outros sinais	(identificação pelo termo)





**Anexo 3 - Atividade de levantamento de capacidades de pensamento crítico  
(Vieira, 2003; Vieira, Tenreiro-Vieira, & Martins, 2011)**

**ATIVIDADE: ONDE EXISTE ÁGUA NO PLANETA TERRA?**

Imagina que estamos em meados de Junho do ano de 2025 e que pertences a um grupo de habitantes do planeta Terra com a missão de fazer um relatório sobre a **Situação-Problema 1**:

**"Onde existe água no planeta Terra?"**.

O teu grupo, comandado por ti, inclui mais sete pessoas (homens e mulheres): o piloto e co-piloto da nave onde viajam, um geólogo, uma delegada de saúde e três soldados para segurança. A missão do teu grupo é fazer um relatório sobre a localização da água no planeta Terra. Por isso vão ter de sobrevoar todo o planeta numa nave.

Nesta actividade ser-te-ão contadas algumas das coisas que o teu grupo foi descobrindo sobre a localização da água no planeta Terra. A seguir ser-te-ão postas questões. Responde a estas questões admitindo que tudo aquilo que te é contado é verdadeiro.

## I PARTE

### ONDE EXISTE A MAIOR PARTE DA ÁGUA?

Para descobrirem onde existe a maior parte da água no planeta Terra, decidem viajar até ao espaço e de lá observar o planeta Terra. Quando atingem uma certa distância decides mandar diminuir a velocidade da nave para se poder observar a Terra.

Tu e o geólogo estão juntos a observar o planeta Terra pela mesma janela da nave. Reparam imediatamente que o Planeta Terra é azul. O geólogo sugere: "*Talvez esta cor azul do planeta Terra se deva à água dos oceanos e mares.*" Tu vais tentar descobrir se ele tem razão.

Na página seguinte encontram-se alguns factos. Tens que decidir se cada facto é a favor da opinião do geólogo, ou se sugere que ele está enganado, ou nenhuma das anteriores. Para cada facto, nesta I parte, assinala na tua folha de respostas uma das seguintes hipóteses:

- A. Este facto **é a favor** da opinião do geólogo, de que a cor azul do planeta Terra visto do espaço se deve à água dos oceanos e mares.
- B. Este facto **é contra** a opinião do geólogo.
- C. **Nem uma nem outra**: este facto não nos ajuda a decidir.

Segue-se um exemplo do tipo de questões desta parte da história:

1. A água dos oceanos e mares ocupa a maior parte da superfície do planeta Terra.

Este facto **é a favor** ou **contra** a opinião do geólogo, ou **nem uma coisa nem outra**? Não é certamente suficiente para provar que ele tem razão, mas apoia-o em certa medida. Se um facto é a favor da opinião do geólogo, deves assinalar **A** na tua folha de respostas. Assinala **A** para a 1.

Segue-se uma lista de factos. Para cada um deles assinala **A**, **B**, ou **C** na tua folha de respostas em frente ao respectivo número.

2. Outros membros do teu grupo identificam nuvens em algumas zonas.

- A. Este facto **é a favor** da opinião do geólogo, de que a cor azul do planeta Terra se deve à água dos oceanos e mares.
- B. Este facto **é contra** a opinião do geólogo.

**C. Nem uma nem outra:** este facto não nos ajuda a decidir.

**3.** A delegada de saúde recorda: "Existem oceanos e mares que foram poluídos e apresentam uma cor mais escura, quase negra".

**A.** Este facto **é a favor** da opinião do geólogo, de que a cor azul do planeta Terra se deve à água dos oceanos e mares.

**B.** Este facto **é contra** a opinião do geólogo.

**C. Nem uma nem outra:** este facto não nos ajuda a decidir.

**4.** Entretanto o piloto informa a restante tripulação que não pode continuar muito tempo com a nave em velocidade reduzida.

**A.** Este facto **é a favor** da opinião do geólogo, de que a cor azul do planeta Terra se deve à água dos oceanos e mares.

**B.** Este facto **é contra** a opinião do geólogo.

**C. Nem uma nem outra:** este facto não nos ajuda a decidir.

**5.** Todos reparam nos contornos dos continentes e de que, efectivamente, a água dos oceanos e mares ocupa a maior parte da superfície da Terra.

**A.** Este facto **é a favor** da opinião do geólogo, de que a cor azul do planeta Terra se deve à água dos oceanos e mares.

**B.** Este facto **é contra** a opinião do geólogo.

**C. Nem uma nem outra:** este facto não nos ajuda a decidir.

**6.** O computador de bordo informa que está visível todo o oceano Atlântico sul e que este não tem níveis significativos de poluição. Então todos reparam que nesta zona o azul é mais intenso.

**A.** Este facto **é a favor** da opinião do geólogo, de que a cor azul do planeta Terra se deve à água dos oceanos e mares.

**B.** Este facto **é contra** a opinião do geólogo.

**C. Nem uma nem outra:** este facto não nos ajuda a decidir.

## II PARTE

### NO PLANETA SÓ EXISTE ÁGUA EM OCEANOS E MARES?

Começa a escurecer, e por isso decides voltar ao planeta Terra.

Dirigem-se para o pólo Norte. Na manhã seguinte, antes de saírem, o computador de bordo informa que a temperatura no exterior da nave é muito baixa. Decidem vestir casacos para suportarem o frio. Saem e decidem investigar aquela zona. Como tu és o chefe do grupo, os outros membros trazem-te informações.

São-te dadas duas informações de cada vez. Lê as duas e, decide qual delas deves aceitar como válida ou se deves aceitar tanto uma como outra.

Se pensas que deves **aceitar como mais válida a primeira** assinala **A** na tua folha de respostas. Se pensas que é a **segunda** assinala **B**. Se pensas que deves **aceitar tanto uma como outra**, assinala **C**.

Para cada questão, as afirmações sobre as quais se tem de decidir estão sublinhadas. Segue-se um exemplo.

7. A. Um dos soldados encontra um buraco e informa: "Tem água e é potável, ou seja, pode beber-se."

B. A delegada de saúde diz: "Não podemos dizer por enquanto, se a água é ou não potável, ou seja, se se pode ou não beber."

C. Pode-se aceitar tanto a A como a B.

A resposta correcta é a **B**. A delegada de saúde deve saber melhor do que o soldado se a água é ou não potável. Assinala **B** na folha de respostas.

Aqui estão mais alguns pares de informações. Não te esqueças que as tuas decisões se devem basear apenas nas afirmações que estão sublinhadas.

**Lembra-te que deves assinalar de acordo com as seguintes indicações:**

Se pensas que deves **aceitar como mais válida a primeira** assinala **A** na tua folha de respostas. Se pensas que é a **segunda** assinala **B**. Se pensas que deves **aceitar tanto uma como outra**, assinala **C**.

- 8.** A. Depois de a analisar, a delegada de saúde diz: "Esta água é potável."  
B. Outro soldado que entretanto também se aproximara do buraco diz: "Esta água não é potável. É imprópria para consumo."  
C. Pode-se aceitar tanto a A como a B.
- 9.** A. Um soldado observa de perto o buraco. Depois afirma: "Este buraco está a aumentar de tamanho."  
B. Outro soldado que estava por detrás de todos os membros do grupo, a cerca de 20 metros, afirma: "O buraco não está a aumentar."  
C. Pode-se aceitar tanto a A como a B.
- 10.** A. Um dos soldados declara: "Esta superfície do chão é calcário."  
B. O geólogo, diz: "Estamos em cima de um glaciar. Isto significa que estamos em cima de um grande bloco de água gelada."  
C. Pode-se aceitar tanto a A como a B.

### III PARTE

#### NAS PARTES CONTINENTAIS DO PLANETA TERRA ONDE SE LOCALIZA A ÁGUA?

Juntamente com o teu grupo decides, agora, que a nave deve dirigir-se para um dos continentes do planeta Terra.

Para cada questão desta parte **deves pensar nas consequências das afirmações feitas**. Isto é, para cada questão **supõe que o que a pessoa diz é verdadeiro**. Depois, como consequência de supor verdadeira a afirmação da pessoa, **decide o que ainda tens de aceitar como verdadeiro**. Eis um exemplo:

**11.** Um dos soldados diz: "Se existem grandes rios, então nas partes continentais estes são os maiores cursos visíveis de água. Alguma desta, após tratamento, constitui muita da água potável que bebemos".

Qual das hipóteses seguintes é a mais aceitável?

A. A água potável que bebemos é toda dos rios.

B. Os rios são os maiores cursos visíveis de água; esta constitui muita da água potável que bebemos.

C. Os rios fornecem a água que, depois de tratada, constitui muita da água potável que bebemos.

Assinala uma resposta.

A resposta correcta é a **C**. Se o que o soldado disse é verdadeiro então também a **C deve ser**.

**12.** "Se nas partes continentais existe água, então ela tem de estar à vista. Sabe-se, no entanto, que existem águas subterrâneas, pois é de lá que vem, também, a água dos rios e poços, por exemplo."

Qual das hipóteses seguintes é a mais aceitável?

A. Nas partes continentais existe água à vista e existe água subterrânea.

B. Toda a água da superfície terrestre está à vista.

C. Nas partes continentais só existe água dos rios que vem das águas subterrâneas.

**13.** "Quando chove, o volume de água dos rios e lagos tende a aumentar. Tem chovido muito."

Qual das hipóteses é a mais aceitável?

A. Os rios e lagos não têm maior volume de água quando chove.

B. Os rios e lagos têm maior volume de água quando chove.

C. Se chove os rios provocam cheias.

**14.** "O volume de toda a água subterrânea é superior à dos lagos, rios e outros cursos de água. Logo a seguir à água dos oceanos e mares e dos glaciares, a água subterrânea é a que existe em maior volume no planeta Terra."

Qual das hipóteses seguintes é a mais aceitável?

A. Todo o volume de água subterrânea existente é menor que a dos lagos, rios e outros cursos de água e maior que a dos oceanos, mares e glaciares.

B. O volume de água subterrânea é maior do que a dos oceanos.

C. Todo volume de água subterrânea existente é maior que a dos lagos, rios e outros cursos de água e menor que a dos oceanos, mares e glaciares.

#### IV PARTE

### ALÉM DOS JÁ REFERIDOS, EXISTE ÁGUA EM MAIS ALGUM LOCAL DO PLANETA TERRA?

Finalmente, pedes aos restantes elementos do grupo para pensarem na questão: "Além dos já referidos, existe água em mais algum local do Planeta Terra?". Solicitas que após chegarem a acordo apresentem a resposta. Ao responderem por escrito tomam como certas, algumas ideias, sem no entanto, o dizerem abertamente. Essas ideias servem de base aos raciocínios deles.

O teu trabalho é seleccionar as ideias que eles provavelmente tomam como certas nesses raciocínios. Eis um exemplo:

**15.** "Existe água no ar da atmosfera do planeta Terra. Essa água, a que se dá o nome de vapor de água, resulta da evaporação (passagem da água da fase líquida à fase gasosa) das águas terrestres". Qual das afirmações seguintes é tomada como certa?

- A. A água é muito importante para o planeta Terra.
- B. A água existente no ar é a da chuva.
- C. A água também pode estar na fase gasosa.

Assinala uma resposta. A resposta correcta é a **C**. Entre todas as hipóteses, a **C** é a que mais ajuda o raciocínio. Assinala **C** na tua folha de respostas.

Há uma resposta que pode ser considerada *a melhor* para cada uma das duas questões seguintes.

**16.** "A água é o composto mais abundante nos seres vivos. No homem, por exemplo, mais de metade da sua constituição é água".

Qual das afirmações seguintes é considerada como certa?

- A. Existe água, também, na constituição dos seres vivos.
- B. Os seres vivos, como o homem, bebem muita água por dia.
- C. O peixe, como por exemplo a sardinha, possui água na sua constituição porque vive na água do mar.



17. "O volume de água dos lagos é maior do que o dos rios e outros cursos de água. Mas a seguir à água dos lagos é na atmosfera que existe maior volume de água."

Qual das afirmações seguintes é considerada como certa?

A. O volume de água dos lagos é maior do que o dos rios e outros cursos de água e o volume desta, por sua vez, é maior do que o da atmosfera.

B. O volume de água dos lagos é maior do que o da atmosfera, que por sua vez, é maior do que o dos rios e outros cursos de água.

C. O volume de água da atmosfera é maior do que o dos lagos e esta, por sua vez, é maior do que a dos rios e outros cursos de água.

***Aqui fica o resto da história.***

*Tu e o teu grupo foram premiados pela qualidade do trabalho desenvolvido sobre os locais onde existe água no planeta Terra. É que, com base no vosso trabalho estão a ser estudadas formas de abastecer de água potável os países do hemisfério sul do planeta, como os de África. No dia da cerimónia, serão convidados a ir à assembleia do "mundo da água" receber uma medalha de honra e mérito, perante todos os chefes de Estado de todos os países do mundo, com e sem água.*

## **GLOSSÁRIO**

ACEITÁVEL — Válida. Admissível.

CHEIAS — Inundações, grande quantidade de água de rios que inunda campos, povoações, etc.

CO-PILOTO — Pessoa que ajuda o piloto a dirigir uma aeronave.

DELEGADA DE SAÚDE — Médica responsável pelos problemas de saúde de uma zona / local.

GEÓLOGO — Pessoa que se dedica ao estudo das diferentes matérias de que se compõe o globo terrestre.

GLACIAR — Grandes massas ou blocos de gelo que se formam em regiões frias, normalmente nas

altas montanhas e nos pólos.

INTENSO — Mais vivo, mais forte.

REDUZIDA — Menor. Diminuta.

SUBTERRÂNEA — Que está ou se estende debaixo da Terra. Abaixo do nível do solo.

## FOLHA DE RESPOSTAS

NOME: \_\_\_\_\_

DATA:    /    /    ANO DE ESCOLARIDADE:    NÚMERO:    TURMA:   

**INSTRUÇÕES:** Nesta folha, assinala com uma cruz a tua resposta, para cada questão. Usa um lápis, de preferência nº 2. Não uses caneta nem marcador. Se tiveres de apagar uma cruz, apagua-a completamente. Segue-se um exemplo.

1   (A)   (B)   (C)

### I Parte

1   (A)   (B)   (C)	2   (A)   (B)   (C)	3   (A)   (B)   (C)	4   (A)   (B)   (C)
5   (A)   (B)   (C)	6   (A)   (B)   (C)		

### II Parte

7   (A)   (B)   (C)	8   (A)   (B)   (C)	9   (A)   (B)   (C)	10   (A)   (B)   (C)
---------------------	---------------------	---------------------	----------------------

### III Parte

11   (A)   (B)   (C)	12   (A)   (B)   (C)	13   (A)   (B)   (C)	14   (A)   (B)   (C)
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

### IV Parte

15   (A)   (B)   (C)	16   (A)   (B)   (C)	17   (A)   (B)   (C)
----------------------	----------------------	----------------------

## **Anexo 4 - Transcrição das áudio gravações das atividades implementadas com os alunos**

### **Atividade 1 - "João ou Joana?"**

E - Quem é o menino e quem é a menina?

A2 - Este é o menino e esta é a menina porque a menina eu distinguia logo pelos óculos  
ahm

A6 - Com os óculos?

E - Então como é que os distingues?

A2 - Com o cabelo

E - Pelo cabelo

A2 - Pela alti. pela altitude

E - Altitude?

A5 - Pela altitude? ---

A2 - Pela altura

E - Porquê?

A2 - Porque eu pus o menino mais alto que a menina

E - As meninas são mais baixas que os meninos? Será é sempre assim?

A - Não --- nem todos

A2 - E tem rosto diferente

E - A6 queres mostrar o teu desenho?

A6 - Não

E - Mas queres dizer que diferenças tem o teu menino e menina?

A6 - Não

E - Porquê? Como é que distingues o menino e a menina no teu desenho?

A6 - Não sei

E - Não sabes distinguir? Mas tu escreveste aqui menino e menina.

A6 - Por causa do cabelo

E - Só por causa do cabelo?

A6 - Sim ---

E - A8 queres mostrar?

A8 - Sim.

E - Como é que tu distingues no teu desenho o menino e a menina?

A8 - Porque a menina tem vagina e o menino tem pénis.

A - É ao contrário --- não é assim

E - São só essas as diferenças?

A8 - Não porque sem querer fiz o menino mais alto que a menina

A9 - os olhos ---

E - A8 olha para o teu desenho. O menino e a menina que desenhaste tem o mesmo cabelo não tem?

A8 - Não.

E - A7 queres mostrar o teu desenho?

A7 - Sim

E - Que diferenças têm os teus desenhos?

A7 - Na menina desenhei as mamas maiores do que o homem e o homem não tem as mamas maiores que a mulher

E - E quais são as semelhanças?

A2 - Eu não sei .....

E - O que são semelhanças?

A2 - ahm Semelhanças são as coisas que a menina e o menino têm iguais no corpo

E - E têm semelhanças?

A7 - Têm

E - Quais?

A7 - Aqui a menina tem um braço e o menino também tem. /risos\ A menina tem pernas o menino também tem

E - É só?

A - Não ---

A9 - O umbigo

A2 - Tem uns órgãos

E - Iguais?

A2 - Não.

E - Estamos a falar em semelhanças. São semelhantes?

A2 - Não.

E - Já viste um menino nu?

A2 - Não.

A8 - Já.

E - Nem nos livros?

A9 - Quando dê-mos o sistema reprodutor no 3.º ano vimos.

A2 - Ah sim.

A9 - As semelhanças quando são bebés tu não consegues ahm ver quem é menino e menina.

A2 - As veias as veias

A6 - As veias?

A7 - Professora têm cabelo, olhos, nariz, boca

E - Isso mesmo. São características semelhantes.

A7 - Tem orelhas

E - Vamos ver agora uma sequência de imagens....Qual é a questão apresentada nesta história?

A6 - A questão? ahm ahm deve ser as diferenças e as semelhanças

E - Pergunta dois do guião. Ouve atentamente a história intitulada menino ou menina eis a questão. Qual é a questão apresentada?

A2 - Não vejo nada

E - Menino ou menina eis a questão. Qual é o menino e qual é a menina? Qual é a questão apresentada?

A9 - Quem sou eu e eu

A7 - É que um é a menina e outro o menino

A6 - Quem sou eu e eu

E - É para escrever o que acham.

E - Identifica possíveis critérios que poderão ser tido em conta para identificar o João, o menino, e a Joana, a menina. O que é que se pode ter em conta para os identificar?

A6 - Que critérios? ...

A2 - O sexo masculino e o sexo feminino.

A6 - Não sei... É só um critério ou mais? Eu não sei nenhum...

A5 - Então na 2.3. escrevemos

E - Ainda estamos na 2.2.

E - A1 quando olhas para a A3 o que é que vês nela que te diz que é uma menina?

A1 - \roupa?/

E - É a roupa só? E quando olhas para o A5 o que é que vês nele que te leva a pensar que é um menino? Porque é que achas que ele é um menino? Olhas para o cabelo, o tamanho, a altura?

E - Já está feito? ---

A5 - Eu não estou a perceber

E - Eu não estou a perguntar qual é o menino e qual é a menina. Estou a perguntar que critérios usas para identificar o menino e a menina.

A6 - Já sei mais outra coisa.

E - Na tua opinião qual é o João e qual é a Joana? É para escreverem.

A6 - Porquê? Mas eu não sei justificar. Porquê porquê porquê por nada.

A2 - Eu já sei

E - A6 vai-te sentar. Escreve eu não quero saber agora. ---

A2 - Também as podemos identificar pelas camisolas

E - Pronto podes dizer o que achas

A6 - Podemos dizer a Joana é a mais baixa o João é o mais alto

E - Justifica como achares melhor ..... Vamos passar à próxima pergunta

A - Ainda não fiz

E - Já acabaram? Vamos continuar a ver as imagens

A2 - Eu não sei como justificar

A7 - Podemos justificar no fim?

A9 - Agora já percebi

A5 - Pode mostrar a imagem anterior?

E - Em casa os dois gostamos de ajudar. A partir destas imagens consegues dizer qual é a Joana e qual é o João?

A - Sim

E - Neste momento as imagens apresentam novas informações sobre as personagens. Identifica-as.

A7 - Posso dizer qual é o menino e a menina?

E - Não. Eu fiz uma pergunta não fiz? Quais são as novas informações apresentadas aqui sobre as personagens?

A9 - As tarefas domésticas

E - As tarefas domésticas que fazem foi o que disseste?

A9 - O que os meninos e as meninas fazem

E - E quais são?

A9 - Tira ou mete a mesa, rega as plantas

A4 - Faz a cama e rega as plantas

E - Então já sabem quem é o menino e a menina?

A4 - A Joana é a da camisola vermelha

E - Porquê?

A4 - Porque as meninas fazem as camas

A9 - E os meninos também

A2 - Isso não tem nada a ver

E - E os meninos fazem o quê? Põem a mesa e regam?

A7 - Nem sempre

E - E as meninas também lavam o carro?

A7/9 - Não

A2 - Lavam lavam

A7 - Às vezes

A4 - Eu e a minha irmã lavamos o carro

A3 - Eu e o meu pai lavamos o carro ---

E - É relevante saber que os dois personagens gostam de ajudar nas tarefas domésticas?

A8 - Sim

A9 - Sim

A - Sim

E - Porquê A9?

A9 - Porque assim quando a mãe estiver doente ou tiver de ir a algum lado os meninos fazem as tarefas domésticas. E assim é bom saber que eles conseguem fazer tudo

E - A pergunta é se é importante saber que o de camisola vermelha e o de camisola verde gostam de fazer para saber se eles são menina ou menino

A9 - Não

A7 - Sim

A2 - Não

E - Porque não A2?

A2 - Porque as meninas podem brincar com coisas de meninos e ao contrário

A7 - Não foi nada disso que a professora disse

E - Estamos a falar em tarefas domésticas.

A2 - Podem fazer as mesmas tarefas. Podem fazer as mesmas tarefas

E - Diz A6. Tu também disseste que não.

A6 - ahm Não porque os meninos também podem ahm podem por a mesa ...

E - Os meninos podem fazer estas tarefas todas e as meninas também. É isso?

A9 - Sim



A - Sim

E - Ambos gostamos muito de ir à escola para aprender e para brincar. A partir destas imagens consegues dizer qual é o João e qual é a Joana?

A - Sim

A8 - Não

A6 - Onde está o João e onde é que está a Joana?

E - Tu é que sabes

A6 - Não não onde é que estão os garotos? Eu não sei onde é que eles estão

E - Os garotos estão aqui aqui aqui

A7 - Posso dizer --- Naquele jogo ali acho que é o jogo da macaca. o menino é o que está do lado esquerdo e a menina o que está do lado direito.

E - Porquê?

A7 - Porque ahm Porque ahm a menina é do lado esquerdo porque tem uma saia e as meninas geralmente usam sempre saia

A - Que saia?

A6 - O menino é o que está de vermelho porque é o que costuma andar de mota

A9 - Mas aquilo não é mota é um triciclo

A7 - E porque os meninos usam calções

E - Nestas imagens podem ver os dois personagens a fazer a mesma coisa. Os dois a jogar à bola, os dois a fazer este jogo, os dois a saltar à corda e a jogar ao berlinde. Consegues nestas imagens distinguir qual é o João e a Joana?'

A9 - Sim

A5/8 - Não

E - Duas vezes por semana vamos à piscina nadar. Equipados assim para irem ao banho consegues identificar qual é o João e qual é a Joana?

A - Sim

E - Conseguem?

A9 - Assim dá. A Joana é a do lado esquerdo e o João é do lado direito.

E - Porquê?

A9 - Porque a Joana tem nas mamas mais carregado do que da outra.

E - Estas duas pintinhas são iguais a estas.

A9 - Professora mas mesmo assim. Já na outra o João não estava com ahm os lábios iguais aos da Joana por isso os olhos são diferentes e os lábios também ---

A5 - Professora o comprimento dos braços

A6 - Por causa das cuecas porque ahm ahm os meninos gostam de usar cores mais carregadas o azul e isso e as meninas cores mais levezinhas

E - O meu fato de banho é preto

A2 - Não se nota a parte de cima era suposto a menina estar de biquíni. O menino nota-se nas cuecas o pénis e na menina não

E - E aqui nota-se?

A9/2 - Nota-se

A9 - A cuecas estão mais compridas do que as outras

A1 - Isso não quer dizer nada pode ser mais gordo

E - Diz A5

A5 - O comprimento dos braços

A6 - Os rapazes maiores têm braços maiores---

E - Peguem outra vez no guião. --- Pergunta três. Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas. cor dos olhos cor do cabelo

E - Já está feito? Vamos avançar.

A - Não .....

E - Com base no quadro que preenchestes acima preenche o esquema .....

A8 - Já fiz Passo para a 3.1.?

E - Sim

A8 - Eu não sei as semelhanças e as diferenças

A5 - Não vai caber tudo

E - A5 despacha-te que os teus colegas já vão na 3.2.

E - Agora que acabaste de ler a história preenche o quadro com as características físicas das personagens

A5 - Errei

A7 - Acertei

A3 - Vi logo pelo ahm ahm pelo cabelo

E - Vamos assinalar com um X. O rapaz e a rapariga têm dois olhos, dois mamilos?

A - Sim

E - Preenham com uma cruzinha....

E - Respondam às restantes questões.

E - Vamos fazer um resumo da atividade. Qual foi o tema?

A9 - Menino ou menina eis a questão

E - Isso é o tema? Isso é o título do livro.

A8 - Descobrir qual era o menino e a menina, quais as semelhanças entre eles.

## **Atividade 2 - SMS com recomendações**

E - Lembram-se da atividade do João e da Joana?

A - Sim

E - Então hoje eu quero-vos perguntar se existe alguma coisa que os meninos podem fazer que as meninas não podem e vice-versa.

A2 - Não

E - Podem fazer tudo tudo?

A - Não

A7 - Podemos conseguir todos mas às vezes não conseguimos.

A2 - Podemos fazer tudo mas algumas coisas não conseguimos

E - Por exemplo

A7 - Por exemplo eu não conseguia saltar à corda e agora já consigo

A2 - Pois eu também não conseguia

E - Então os meninos e as meninas podem fazer as mesmas coisas?

A - Sim

A7 - Desde que aprendam umas coisas ---

E - Nunca ouviram as pessoas a dizer mulheres ao volante perigo constante?

A7 - ah?

A - Sim ---

A6 - Ah já sei porque as mulheres quando andam de carro ao volante há muito perigo

A9 - Não não --- ---

E - Ouviram?

A - Não

A6 - Quando as mulheres andam com o carro há perigo na estrada ---

E - Calma

A4 - Não é verdade pois homens também há muito perigo

E - Quem é mais perigoso na estrada as mulheres ou os homens?

A - Os homens --- As mulheres ---

E - Calma ---

E - Explica-me lá o que pensas A2

A2 - Porque as mulheres são mais frágeis que os homens

E - São mais frágeis? --- O que é que isso tem a ver com a condução? ---

A - Só fala quem o dedo no ar

E - Explica lá A2

A2 - O homem ahm ... a mulher pode ahm quando tiver o seu filho e andar de carro é muito mais perigoso do que o homem porque o homem se acontecer alguma coisa ele não tem bebé por isso não há causas e a mulher se tiver ---

A6 - Os homens também têm bebês

A5 - Pois têm ---

E - Não estou a perceber. Temos dois carros iguais uma mulher e um homem cada um no seu carro nenhum deles está grávido --- qual é que deles os dois conduzirá melhor?

A - --- as mulheres os homens

A5 - Nenhum tiveram um acidente de viação

A1 - As mulheres são mais cuidadosas que os homens

A7 - É verdade

E - E por isso são melhores condutoras?

A7 - São os dois porque se tiverem os dois carta têm de tirar a carta de condução e se lhes deram a carta de condução é porque são conduzir ---

A9 - Os homens porque às vezes as mulheres vão distraídas ---

E - Também há outra frase que se costumava dizer. Que a mulher era para ficar em casa enquanto que o homem podia sair para a rua.

A9 - Já agora ---

E - É assim?

A - Não

A3 - Assim não é justo porque o homem pode saber e a mulher não.

E - Porque é que diziam isto? Ou porque é que algumas pessoas ainda dizem?

A2 - Porque o homem não deve deixar a mulher ir ahm o homem pode sair e a mulher também porque a mulher não tem o direito de ficar em casa e o homem ir passear. Tem o mesmo direito de saída.

A7 - Eles se calhar diziam isso e ainda podem dizer porque se calhar as mulheres eram as que faziam as coisas em casa e os homens costumavam sair fazer outras coisas fora de casa.

E - Antigamente era assim. E ainda há muita gente que acha que isso é verdade.

A7 - que isso é verdade.

E - Achavam que as mulheres fazem o quê em casa?

A6 - O comer...

A9 - As coisas domésticas.

E - As coisas?

A9 - As tarefas domésticas.

E - E o homem?

A6 - Vai para o trabalho.

A2 - Para o café passear.

A8 - Vai para a igreja. ---

E - Há então pessoas que acham que o homem conduz melhor que as mulheres. Que só as mulheres é que cuidam dos filhos. Há pessoas que pensam que as mulheres não conseguem fazer o trabalho dos homens. E qual é o trabalho dos homens?

A9 - Sentado no sofá.

A - Obras.

A7 - Construir coisas.

E - A mulher não é capaz?

A - É.

A2 - Ser padre porque a mulher não pode ser padre.

E - Isso tem a ver com a religião. Mas também há algumas que permitem isso às mulheres.

A7 - Fazer parte do coro. ---

A6 - Futebolistas andebolistas basquetebolistas

E - Não há mulheres nessas profissões? por exemplo o futebol feminino.

A6 - Sim.

E- Agora que já vimos coisas que as mulheres podem ou não fazer são melhores ou não. Sabem o que é um SMS?

A - O quê?

E - É o mesmo que dizer uma mensagem de telemóvel. Toda a gente sabe o que é?

A - Sim

E - Quantos caracteres há numa mensagem de telemóvel?

A7 - Quantos quê?

E - Caracteres são letras que nós podemos usar.

A2 - 160

A9 - 195

E - 160 tu percebes muito disso. São 160 caracteres. Pode-se usar 160 letras. O que nós vamos fazer agora é escrever uma mensagem que começa com ---

A - Olá Bom dia Boa noite

E - Primeiro vocês vão pensar no destinatário a pessoa para quem a querem enviar ---

E - Qual vai ser o tema da nossa mensagem? Nós vamos pensar em alguém a quem nós queremos dizer alguma coisa sobre aquilo que estivemos a falar. Por exemplo mesmo que os homens jogam tão bem futebol como as mulheres e conheço uma pessoa que não acha nada disso. O que é que eu lhe posso dizer para que ela reconsidere a sua posição. Perceberam?

A - Não. Como assim?

E - Imaginem que eu ache mesmo mesmo mesmo que as raparigas jogam tão bem futebol como os rapazes e eu conheço o A6 por exemplo que acha que não. Acha que os rapazes é que jogam bem futebol. Então o meu destinatário vai ser o A6 e a minha mensagem vai começar por eu recomendo-te que ---

A2 - As mulheres e os homens jogam futebol igual.

E - Se eu disser isso estou a impor a minha posição. Eu tenho de lhe dizer aquilo que eu acho. Acho que tu podes ver os jogos de futebol feminino para veres que realmente as mulheres também jogam bem futebol não são só os homens. Por exemplo. Vamos lá pensar e escrever.

E - Vamos começar a discussão. Começamos pela A4. Lê alto.

A4 - Fiz isto para o meu pai. Eu recomendo-te que vejas algumas novelas que a mãe quer ver porque tu só vês coisas de homens.

E - Porque é que tu escolheste esse tema?

A4 - Porque nós nós estamos em casa nós chegamos sempre mais cedo que o meu pai. Então primeiro eu ajudo a minha mãe faço os trabalhos de casa e depois vamos todos para o sofá ver televisão. E o meu pai chega tira-nos o comando e começa logo a ver coisas de homens.

E - Coisas de homens?

A4 - E depois nós temos de ir para o nosso quarto. Eu digo-lhe ao meu pai oh pai nós tavamos aí primeiro agora sai e ele a gozar connosco ainda se deita no sofá então eu e o meu irmão viramo-nos e tiramos o pai do sofá. Só quando tiramos o pai do sofá é que ele nos deixa ver a novela sentados no sofá.

E - Ao ler essa tua recomendação o que é que ele te pode dizer a favor daquilo que tu lhe estas a propor?

A4 - Pode dizer para eu ir dar banho ao cão. (risos)

E - Isso é contra.

A1 - A minha mãe também me diz isso às vezes.

E - Então o que é que ele te podia dizer que era de acordo com isso.

A4 - Dizia para eu ir para o meu quarto. Eu já lhe disse isto. O que eu lhe disse agora eu já lhe disse um monte de vezes e ele diz-me olha tens duas hipóteses ou vais dar banho ao cão ou vais para o teu quarto e eu escolhi ir para o meu quarto. ---

E - Tu não gostas do que ele te diz pois não? Então agora pensa naquilo que tu gostavas que ele te dissesse.

A4 - Que podia ver a novela e ele dizia podes ver a novela que eu vou para o quintal. Oh professora ele gosta de ver o jogo de futebol que dá de manhã e o da noite. Quando ele ao domingo não trabalha vê o de manhã e o de noite mas quando trabalha só vê o de noite então quando está a dar o sol de inverno eu pergunto pai está a dar o sol de inverno posso ver aqui que a televisão é grande e a minha é pequena? e ele diz para eu ir lavar o cão. A estas horas? E depois vais tarde para a cama e depois a mãe. e ele vai catar pulgas. Tá a ver? Esta família é assim. É lavar cão catar pulgas esta família é assim.

E - A8 lê a tua.

A8 - Tia Dete eu recomendo-te que os homens podem ser costureiras eles podem ter jeito mas dão-se mal com as agulhas.

E - Qual é a questão principal da tua mensagem?

A8 - É a minha tia achar que os homens não têm jeito para a costura.

E - E o que é que tu lhe podias dizer que fosse a favor da tua posição?

A8 - Como?

E - O que é que tu podias dizer para convencer a tua tia que afinal os homens até podem ter jeito para a costura?

A8 - Tia sabias que o meu pai (\*) (risos) O meu pai arranjou as minhas calças que estavam rotas por isso os homens também podem ser costureiros.

E - E o que é que a tua tia podia dizer contra a tua posição?

A8 - Não porque o teu pai não se dá bem com as agulhas. (risos)

A9 - Não porque o teu pai está cheio de picadelas nas mãos (risos)

E - Então o que é que vocês acham todos? Acham que os homens também podem ser costureiros ou não?

A7/9 - Podem. ---

A6 - Desde que saibam coser.

E - Podem saber?

A6 - Sim ou não.

E - Queres ler a tua A7?

A7 - Sim. Eu recomendo-te que vejas as mulheres a conduzir A5 porque as mulheres também conduzem bem (risos) ---

E - Já sabemos a quem se dirige.

A5 - Eu não critiquei nada.

E - Então A5 tu achas que as mulheres conduzem melhor do que os homens?

A5 - Não

A7 - Depende porque (\*) ---

E - Exatamente. Tanto há mulheres como homens que conduzem bem.

A7 - Depende. Há alguns que tiram a carta e que não sabem conduzir.

E - E o que é que ele te podia dizer para te convencer que os homens é que conduzem bem?

A7 - Não sei.

E - O que é que achas que podias dizer A5?

A5 - Não sei.

A7 - Mas também não ia acreditar no que ele ia dizer.

E - Lê a tua A2.

A2 - Destinatário A5 e A6. Eu recomendo-te que podias ver alguns jogos de futebol feminino e vêes que as mulheres jogam tão bem como os homens e não devias dizer isso das mulheres beijos.

E - Qual foi o tema?

A2 - Futebol feminino e masculino.

E - Que razões podias dizer ao A5 e ao A6 para defender a tua posição?

A2 - Que as meninas ahm que algumas meninas jogam futebol e sabem e os homens também sabem por isso não têm direito de achar mal das meninas.

E - E o que é que eles podiam dizer que é contra isso?

A2 - Diziam que os rapazes tinham mais potencia para jogar futebol do que as meninas.

E - E o que é que vocês acham?

A9 - A mesma coisa.

E - Mais alguém?



A9 - Eu recomendo-te que devias ajudar a mãe nos filhos e dar banho porque a mãe está doente beijos da A9.

E - A tua mensagem é dirigida a quem?

A9 - Ao pai.

E - Para além da mãe estar doente o que é que tu podias dizer mais ao teu pai para o convencer?

A9 - Que ele precisa de em vez de estar sempre no sofá dar um bocado de apoio às outras pessoas ajudar porque nem toda a gente tem de estar a fazer as coisas mesmo que não possa.

E - E o que é que tu achas que ele te podia dizer a favor?

A9 - Podia ter que fazia porque a mãe está doente e é só desta vez.

E - E o que é que vocês acham? Os pais lá de casa podem ajudar a tratar dos filhos ou não podem?

A - Podem.

E - Porquê?

A9 - Porque também são filhos do pai e da mãe.

A2 - Porque eles têm filhos como são filhos.

E - Mais alguém quer ler? Não? Então o que é que nós fizemos hoje?

A7 - Tivemos a relatar.

A9 - Um SMS.

E - Primeiro falámos sobre aquilo que as pessoas dizem ou não dizem sobre os homens e as mulheres.

A7 - E depois tivemos a fazer uma mensagem e depois tivemos a relatar a mensagem.

### **Atividade 3 - Brasão de armas pessoal**

E - Quem é que quer dizer o que desenhou no primeiro quadradinho? A8 aquilo em que tu és mesmo boa.

A8 - A cantar.

E - A cantar.

A4 - A dançar.

E - Porque é que escolheste cantar?

A8 - Porque gosto de cantar.

E - Mais alguma coisa?

A8 - Não.

E - E tu? Porque é que escolheste dançar?

A4 - porque é uma coisa que eu gosto muito e gosto de dançar para outras pessoas.

E - Tu também querias dizer.

A9 - Cantar porque acho que a música é muito importante para mim.

E - Tu A6.

A6 - Eu gosto de estudar que era para ser inteligente para passar sempre de ano.

A2 - Cantar e dançar.

E - Porquê? porque é que escolheste essas e não outras?

A2 - Porque é o que eu mais gosto de fazer e é o que eu mais faço.

E - Mais alguém? E aquilo em que queremos ser realmente bons?

A9 - Ser cantora oficial.

A6 - Eu não quero.

A8 - Queria ser melhor a estudar para a língua portuguesa.

A2 - A fazer ahm ahm --- a fazer experiências a não ser tão trapalhona.

E - E porque é que tu A8 escolheste ser melhor a estudar para língua portuguesa?  
Porque não outra coisa?

A8 - porque tenho de melhorara a minha nota a português.

E - A9 porque é que escolheste ser cantora oficial? Porque não outra coisa visto que já tinhas dito que eras mesmo boa a cantar?

A9 - Sim porque ahm a minha mãe já queria-me por na aula de canto para um dia ser cantora eu acho que um dia posso ser do meu futuro aquilo que eu quero mesmo.

E - No quadradinho dois. O que é que desenharam que não gostaram que acontecesse na vossa família?

A4 - Eu desenhei que eu tinha o meu frigorífico, que na minha cozinha tinha o frigorífico e a arca e depois tinha lá as nossas os nossos xaropes e outras coisas documentos e o meu pai pôs tudo para o lixo. principalmente o meu xarope.

E - E o que é que tu achas sobre isso?

A4 - Que ele fez mal porque assim a filha não melhorava.

A8 - Eu e a minha família não gostámos quando a minha tia e a minha mãe perderam o bebé.

A2 - Eu não gostaria que matassem uma pessoa da nossa família.

E - Mas isso aconteceu?

A2 - Não.

E - Então não pode ser.

A6 - A minha avó morreu.

A9 - Quando a minha tia parte o *tablet* da minha prima e a minha prima parte o *tablet* da minha tia --- Quando a minha tia parte o *tablet* da minha prima e a minha prima parte o *tablet* da minha tia porque estavam as duas zangadas que era para ninguém mais (\*)

E - E o que é que tu pensas sobre isso?

A9 - Não gostei porque as pessoas que lhes tinham dado os *tablets* gastaram tanto dinheiro para elas partirem os *tablets* e fazerem isso e foram pobres e mal agradecidas.

E - E o que é que elas podiam ter feito em vez de partirem o *tablet* uma à outra?

A9 - Conversavam e ponha a filha de castigo e a filha dizia alguma coisa à mãe que não tinha de ter feito aquilo.

E - E a que é que isso levava?

A9 - A que ficavam as duas bem uma com a outra em vez de ficarem de trombas uma com a outra.

E - Diz A6.

A6 - A minha avó morreu.

E - E o que é que tu pensas sobre isso?

A6 - Que é uma coisa muito muito má. Muito feia.

E - Mais alguém quer responder a esta?

A2 - O que eu não gostei foi as minhas avós terem morrido.

E - Então e o que é que aconteceu na vossa família que vocês gostaram muito.

A5 - Viajei.

E - Viajaste de trotinete?

A5 - Não. De avião.

E - E gostaste que isso acontecesse porquê?

A5 - Porque viajei e gosto de viajar.

E - Gostas de viajar porquê?

A5 - Porque gosto de viajar.

E - O que é que tu pensas em relação a isso?

A5 - Que é bom.

A8 - Adorei quando o meu primo nasceu.

E - E porque é que gostaste que isso acontecesse?

A8 - Porque ele faz anos, depois faço eu e depois a minha tia.

E - Fazem anos seguidos? Só gostaste por isso?

A8 - Não. Dizem que ele é tão fofinhos.

E - O que pensas em relação a teres um primo?

A8 - É bonito fofinho.

E - E tu A4?

A4 - Foi no Natal.

E - Aconteceu o quê?

A4 - Recebi um *tablet*.

E - E porque é que isso foi positivo?

A4 - Porque eu o meu pai o meu irmão e a minha mãe fomos comprar um *tablet* e depois eles diziam que era para eu e o meu irmão partilharmos o *tablet* só que depois no Natal chegaram lá tinha um para o meu irmão e um para mim. ---

A9 - Quando a minha mãe engravidou do meu irmão.

E - Porque é que gostaste que acontecesse?

A9 - Porque eu tneho uma irmã que não conheço e isso faz-me um bocado triste porque eu não tenho irmãos junto de mim então pedi um à minha mãe. Só que o meu pai estava sempre a dizer vai comprá-lo à feira só que um dia aconteceu e a minha mãe teve o meu irmão.

E - E o que é que pensas sobre isso?

A9 - Que é muito bom.

A2 - Ter dois irmãos e uma sobrinha.

E - E porque é que tu gostaste que isso acontecesse?

A2 - Porque se não fosse os meus irmãos eu não podia fazer nada.

E - E o que é que tu pensas em relação a isso?

A2 - Que os meus pais mesmo que eu não tivesse irmãos deviam deixar-me brincar e fazer algumas coisas.

E - Mais alguém quer responder? ---

E - Na 4 o que é que desenharam que nunca fariam?

A8 - Ser presa.

E - Mas isso tu não fazes tinhas que fazer alguma coisa para ser presa. O que é que farias?

A8 - Roubar.

A4 - Assaltar um banco.

E - Para a A8 e a A4 quais seriam as consequências do que disseram para a vossa família?

A4 - Tinham de pagar para sairmos de lá ou então tínhamos que ficar lá aqueles anos 5 anos 10 anos

A8 - É a mesma coisa era triste

E - Mais?

A2 - Matar.

A5 - Imigrar, nunca.

E - Porquê?

A5 - Porque não.

E - Porque não não é resposta.

A5 - Porque gosto de este país.

E - E quais seriam as consequências para a tua família?

A5 - Não me ver durante muito tempo.

A7 - Voar.

E - Nunca férias?

A7 - Sim. Nunca vou voar. (risos) ---

A9 - Nunca fumar.

E - Quais são as consequências para ti?

A9 - Ia ter problemas no pulmão.

E - Mais alguém quer responder?

A6 - Assaltar um banco e ser preso.

E - Porquê?

A6 - Porque isso é uma coisa muito má e eu não gostaria de fazer isso.

E - 5 Imagina que terias tudo o que desejassemos em que te empenharias a sério?

A4 - Eu me empenharia a ser médica.

E - E isso seria importante?

A4 - Sim.

E - Porquê?

A4 - Porque a minha família está doente e eu posso curar. ---

E - Para além disso não haveria outra coisa em que tu gostavas de te empenhar?

A4 - ahm Empenhar-me a estudar a ajudar a minha mãe

A5 - Ganhar ahm ganhar uma prova de ciclismo.

E - Porquê isso e não outra coisa?

A5 - Porque eu gosto de ciclismo.

E - E outras coisas que podias fazer?

A5 - Ganhar o euromilhões.

E - E para além disso?

A5 - Construir uma casa nova.

E - Diz A9.

A9 - Ser cantora ou então ter muito dinheiro se eu ganhar num passatempo ajudo os outros que não têm abrigo.

E - Mais alguém?

A2 - Ser cantora profissional e futebolista profissional e rica.

A7 - Pintar as unhas. Ser cabeleireira.

E - A última. Quatro palavras que caracterizem a tua família.

A8 - Alegria, esperança, simpatia, solidariedade

E - E não existiriam outras palavras?

A8 - Tristeza, alegria.

A4 - A minha família é amiga, teimosa, simpática e preocupada.

A6 - Espetacular, fixe, inteligente e simpática.

A5 - A tua família é peixe?

E - Que outras palavras é que podiam caracterizar a tua família?

A6 - Amorosa, carinhosa.

E - E a tua família A5?

A5 - Simpática.

E - Foi a única palavra que escreveste?

A5 - Foi.

E - Não existe mais nenhuma palavra?

A5 - ahm

E - Vai pensando. Diz A9.

A9 - A minha família é unida é feliz é amiga e é pobre.

E - E mais palavras que a caracterizem?

A9 - Amorosa. Acolhedora.

A2 - Má quando quer e fixe quando quer.

E - Mais? Eram quatro palavras.

A2 - Eu só pus duas.

E - Então pensa lá em mais uma.

E - Tu já pensaste A5?

A5 - Sim. Acolhedora.

E - Mais alguém quer...

A2 - Desempregada.

A9 - Trabalhadora. ---

### **Atividade 5 - Dilema sobre violência entre sexos**

E - Vamos começar. À primeira pergunta achas que o Carlos deve denunciar o seu melhor amigo. Quem respondeu sim? Sete, a A4 não. Porque é que vocês responderam sim? Quem é que quer responder?

A2 - Porque o João não devia ter roubado dinheiro nem bater à irmã.

A5 - Porque não se deve bater nem roubar.

E - É mais ou menos a mesma coisa. Mais alguma resposta diferente? Então vocês responderam que sim porque ele fez uma coisa errada e

A6 - Duas três porque ameaçou também.

E - A4 porque é que respondeste não? .... Se quiseres ler a tua resposta.

A4 - Não.

E - Então em vez de denunciar o melhor amigo que outras opções é que o Carlos podia ter?

A4 - Chamá-lo à atenção.

E - Antes ou depois de ele fazer aquilo?

A4 - Antes.

E - Então mas antes ele ainda não tinha feito nada.

A4 - Mas só que ele tá a fazer isso e alguém está-o a ver e devia ter chamado à atenção.

E - Mais?

A9 - Dizia para devolver o que roubou e para parar.

E - Então e quais poderiam ser as consequências de ele parar o amigo e dizer para pedir desculpa e que devolvesse o dinheiro? O que acham que podia acontecer?

A5 - Levava.

E - Achas que o João poderia bater no Carlos. O que poderia mais acontecer?

A5 - Podia ameaçar.

A2 - E quando o Carlos for denunciar o amigo o João defender-se e dizer que foi o Carlos e não era.

E - Poderia culpar o Carlos.

A9 - O João pôr na mala que não era dele na mala do Carlos e depois ser ele o culpado.

A3 - É parecida com a A2 mas o João ahm pedia ao Carlos dinheiro mas se ele não lhe dê-se iam as culpas para ele.

E - Acusava-o. E a resposta à segunda pergunta? E se ele não fosse o seu melhor amigo? Quem é que dizia? Quem respondeu que denunciava? Todos denunciavam. --- E quais eram as outras opções?

A2 - Ele ficar de castigo durante muito tempo.

E - Então mas quem é que o punha de castigo?

A2 - Quem o punha de castigo eram os professores.

E - Depois de o denunciarem. E se tu não o denunciasses?

A7 - Tirar-lhe o dinheiro.

A9 - Ser preso.

E - O que é que acham em relação a esta situação do Carlos presenciar o João a bater na irmã porque este tinha roubado. O que é que acham sobre isto?

A2 - Acho que é mal porque não se bate em ninguém não se rouba nem fazer qualquer coisa de mal.

E - Então é só por isso?

A - É a mesma coisa. É isso.

E - Todos acham mal porque não se deve bater nem fazer nada de mal às outras pessoas. Próxima pergunta. Achas que o Carlos deve falar com o João sobre o que viu?

A - Sim

E - Quem respondeu sim? Todos disseram sim. Então como abordaria o assunto? O que responderam?

A4 - Falando devagarinho.

E - E o que é que ele lhe diria?

A6 - Gritando com ele.

E - Como abordaria a questão?

A2 - Dizendo-lhe para nunca mais roubar --- dinheiro porque não se faz.

A7 - Devia perguntar porque é que fez aquilo.

E - E como é que achas que isso o poderia ajudar? Isso poderia ajudar o João?

A7 - Não. É para ele dizer porquê.

E - E isso ajudava o João. --- Se nós lhe dissesse-mos o que a A7 referiu.

A7 - E ele respondia porque sou pobre.

A5 - Porque me apeteceu.



E - Então perguntar aquilo que a A7 disse perguntar porque é que ele fez aquilo tentar perceber a razão era importante. Não era? Podia ser por ser pobre ou não.

A - Sim.

E - Mais alguma coisa?

A2 - Ou porque não gostava daquela pessoa.

E - Próxima. Diz lá A1.

A1 - Porque tinha ciúmes da outra pessoa porque ela era uma rica e ele era pobre.

E - Ok. A próxima. Deve o Carlos exigir ao seu amigo João que peça desculpa à Maria e que conte o sucedido aos pais? Porquê?

A2 - Sim porque coisa feia não se faz e ele se quer bater bate a si próprio.

A4 - Sim, porque não se mente aos pais.

A5 - Omitir não é mentir.

A4 - E não se tira nem se rouba coisas a ninguém.

A7 - Sim porque bateu à irmã e ela deve ter ficado magoada e era melhor contar aos pais porque é melhor dizer a verdade.

A9 - Sim porque os pais iriam descobrir e depois ficam zangados.

A5 - De qualquer maneira ficavam zangados porque ele não devia ter feito aquilo.

E - De qualquer maneira ficavam zangados porque explica lá A5.

A5 - Porque mesmo que ele conta-se os pais ficavam zangados na mesma.

E - Em relação a quê? A ele ter roubado ou batido na irmã?

A5 - As duas coisas.

E - E existe alguma situação que nos permita bater em alguém.

A4 - Na brincadeira.

A3 - Não porque bater é uma coisa muito feia.

A5 - Quando nos batem a nós.

E - Achas que deves fazer igual?

A5 - Não só para me defender. ---

E - Só para te defenderes ok. Nunca fariam aquilo que o João fez?

A7 - Não eu não sou ladrona.

E - E se estivessem na posição do João o que fariam?

A7 - Nada.

A9 - Dizia só para ele não dizer nada.

A7 - Não fazia nada do que ele fez porque não sou ladrona.

A - Ladra.

A6 - Se eu tivesse na posição do João devolvia o dinheiro e pedia desculpa à irmã.

E - Diz A9.

A9 - Se eu estivesse na posição do João eu não tirava o dinheiro e se precisasse de alguma coisa pedia ao colega.

E - Mais alguém quer dizer alguma coisa?

A - Não.

A2 - Ficava quieta e pedia ajuda à minha mãe.

E - Então A3 tu disseste que ele devia contar aos pais e pedir desculpa à irmã. O que é que achas que podia acontecer?

A3 - Os pais ficavam zangados com ele e a irmã ahm ahm --- ficava feliz porque ele tinha pedido desculpa.

E - Dá-me uma resposta tua A1.

A1 - Castigavam.

A6 - Se fossem os meus pais não faziam nada.

A2 - Punham-no a trabalhar muito tempo de castigo. ---

A6 - Se fosse o meu pai não me batia metia-me de castigo. Não ia ao futebol.

E - Se tu fosses o João e contasses aos teus pais o que tinha acontecido o que achas que podia acontecer?

A2 - A minha mãe dava-me uma coça e o meu pai não me fazia nada. Por acaso punha-me de castigo.

A9 - Ficar de castigo durante muito tempo.

A7 - Fazer-me de empregada.

E - Tinhas tarefas a cumprir não era?

A5 - Punha-me de castigo.

E - Resumindo o que é que fizemos? No início da atividade o que é que eu vos propus?

A3 - Distribuiu uma folha com um texto sobre o João e o Carlos.

A6 - Tinha quatro perguntas a que respondemos.

E - Durante esta discussão houve posições diferentes?

A6 - Sim.

E - E o que acharam?

A3 - Divertido.

A7 - Fixe.

A6 - Muito giro.

**Anexo 5 - Produções escritas dos alunos provenientes dos Guiões do Aluno de cada atividade implementada**

## Atividade de levantamento inicial de capacidades de Pensamento Crítico

10

FOLHA DE RESPOSTAS

ATIVIDADE 1

ARIDADE: 4<sup>a</sup> Ano NÚMERO: \_\_\_\_\_ TURMA: 1

INSTRUÇÕES: Nesta folha, assinale com uma cruz a sua resposta, para cada questão. Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ☒ A ☐ B ☐ C

I Parte

2 ☒ A ☐ B ☐ C    3 ☐ A ☒ B ☐ C    4 ☐ A ☐ B ☒ C  
5 ☐ A ☐ B ☒ C    6 ☒ A ☐ B ☐ C

II Parte

7 ☐ A ☒ B ☐ C    8 ☐ A ☐ B ☒ C    9 ☒ A ☐ B ☐ C    10 ☐ A ☐ B ☒ C

III Parte

11 ☐ A ☐ B ☒ C    12 ☒ A ☐ B ☐ C    13 ☐ A ☒ B ☐ C    14 ☐ A ☐ B ☒ C

IV Parte

15 ☒ A ☐ B ☒ C    16 ☐ A ☒ B ☐ C    17 ☐ A ☐ B ☒ C

# FOLHA DE RESPOSTAS

## ACTIVIDADE 1

Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo,

1 ☒ A ☐ B ☐ C

### I Parte

✓ 1 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	✓ 2 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	✓ 3 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	✓ 4 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C
✓ 5 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	✓ 6 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C		

### II Parte

✓ 7 <input checked="" type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	✓ 8 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C	✓ 9 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	✓ 10 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C
--	--	--	---

### III Parte

✓ 11 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	✓ 12 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	✓ 13 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C	✓ 14 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C
---	---	---	---

### IV Parte

✓ 15 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	✓ 16 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	✓ 17 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C
---	---	---

## FOLHA DE RESPOSTAS

**INSTRUÇÕES:** Nesta folha, assinale com uma cruz a sua resposta, por exemplo: ☒ A ☐ B ☐ C. Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ☒ A ☐ B ☐ C

### I Parte

1 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	2 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	3 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C	4 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C
5 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	6 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C		

### II Parte

7 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	8 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	9 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C	10 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C
--	--	--	---

### III Parte

11 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	12 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	13 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	14 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C
---	---	---	---

### IV Parte

15 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	16 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C	17 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C
---	---	---

# FOLHA DE RESPOSTAS

## ATIVIDADE 1

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: 1/04/2014 ANO DE ESCOLARIDADE: 4<sup>o</sup> NÚMERO: \_\_\_\_\_ TURMA: D

### INSTRUÇÕES:

Nesta folha, assinale com uma cruz a sua resposta, para cada questão. Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ☒ A ☐ B ☐ C

### I Parte

1	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	2	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	3	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	4	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
5	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	6	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C								

### II Parte

7	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	8	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	9	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	10	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
---	-------------------------	------------------------------------	-------------------------	---	-------------------------	-------------------------	------------------------------------	---	-------------------------	------------------------------------	-------------------------	----	------------------------------------	-------------------------	-------------------------

### III Parte

11	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	12	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	13	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	14	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
----	-------------------------	-------------------------	------------------------------------	----	-------------------------	------------------------------------	-------------------------	----	------------------------------------	-------------------------	------------------------------------	----	------------------------------------	-------------------------	-------------------------

### IV Parte

15	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	16	<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C	17	<input type="radio"/> A	<input checked="" type="radio"/> B	<input checked="" type="radio"/> C
----	-------------------------	------------------------------------	-------------------------	----	------------------------------------	-------------------------	------------------------------------	----	-------------------------	------------------------------------	------------------------------------

# FOLHA DE RESPOSTAS

## ACTIVIDADE 1

NOME			
DATA: 1, 4, 12, 2014	ANO DE ESCOLARIDADE: 4º	NÚMERO:	TURMA:

**INSTRUÇÕES:** Nesta folha, assinale com uma cruz a sua resposta, para cada questão. Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ☒ A ☐ B ☐ C

### I Parte

1 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	2 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	3 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	4 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C
5 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	6 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C		

### II Parte

7 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C	8 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	9 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	10 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C
--	---	---	---

### III Parte

11 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	12 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C	13 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C	14 <input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input checked="" type="radio"/> C
---	---	---	---

### IV Parte

15 <input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C	16 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	17 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C
---	---	---



# FOLHA DE RESPOSTAS

## ACTIVIDADE 1

NOME: \_\_\_\_\_  
 DATA: 1 / 04 / 2014 ANO DE ESCOLARIDADE: 4º NÚMERO: \_\_\_\_\_ TURMA: D

INSTRUÇÕES: Nesta folha, assinale com uma cruz a sua resposta, para cada questão. Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ☒ A ☐ B ☐ C

### I Parte

1 ☒ A ☐ B ☐ C    2 ☐ A ☒ B ☐ C    3 ☐ A ☐ B ☒ C    4 ☒ A ☐ B ☐ C  
 5 ☒ A ☐ B ☐ C    6 ☒ A ☐ B ☐ C

### II Parte

7 ☐ A ☒ B ☐ C    8 ☒ A ☐ B ☐ C    9 ☒ A ☐ B ☐ C    10 ☐ A ☒ B ☐ C

### III Parte

11 ☐ A ☐ B ☒ C    12 ☐ A ☒ B ☐ C    13 ☐ A ☐ B ☒ C    14 ☒ A ☐ B ☐ C

### IV Parte

15 ☐ A ☐ B ☒ C    16 ☐ A ☒ B ☐ C    17 ☐ A ☐ B ☒ C

# FOLHA DE RESPOSTAS

## ACTIVIDADE 1

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: 1 / 4 / 15 ANO DE ESCOLARIDADE: 4<sup>ª</sup> ANO NÚMERO: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

**INSTRUÇÕES:** Nesta folha, assinale com uma cruz a sua resposta, para cada questão. Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ☒ A ☐ B ☐ C

### I Parte

1 ☒ A ☐ B ☐ C    2 ☐ A ☒ B ☐ C    3 ☒ A ☐ B ☐ C    4 ☐ A ☐ B ☒ C  
5 ☒ A ☐ B ☐ C    6 ☒ A ☐ B ☐ C

### II Parte

7 ☐ A ☐ B ☒ C    8 ☐ A ☐ B ☒ C    9 ☒ A ☐ B ☐ C    10 ☐ A ☒ B ☐ C

### III Parte

11 ☐ A ☐ B ☒ C    12 ☒ A ☐ B ☐ C    13 ☐ A ☐ B ☒ C    14 ☐ A ☒ B ☐ C

### IV Parte

15 ☐ A ☐ B ☒ C    16 ☒ A ☐ B ☐ C    17 ☐ A ☐ B ☒ C

# FOLHA DE RESPOSTAS

## ATIVIDADE 1

ARIDADE: 42 NÚMERO: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

**INSTRUÇÕES:** Nesta folha, assinale com uma cruz a sua resposta, para cada questão. Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ☒ A ☐ B ☐ C

### I Parte

1 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	2 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	3 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	4 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C
5 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	6 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C		

### II Parte

7 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	8 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	9 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	10 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C
--	--	--	---

### III Parte

11 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	12 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	13 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	14 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C
---	---	---	---

### IV Parte

15 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	16 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	17 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C
---	---	---

## FOLHA DE RESPOSTAS

### INSTRUÇÕES:

Nesta folha, assinale com uma cruz a sua resposta, para cada questão. Use um lápis, de preferência nº 2. Não use caneta nem marcador. Se tiver de apagar uma cruz, apague-a completamente. Segue-se um exemplo.

1 ☒ A ☐ B ☐ C

### I Parte

1 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	2 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	3 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	4 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C
5 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	6 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C		

### II Parte

7 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	8 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	9 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	10 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C
--	--	--	---

### III Parte

11 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	12 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	13 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	14 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C
---	---	---	---


### IV Parte

15 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	16 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C	17 <input checked="" type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C
---	---	---

## Atividade 1 - "João ou Joana?"

Guião do aluno

1. Faz um desenho de um menino e de uma menina nus. Não te esqueças de identificar qual deles é o menino e a menina.



2. Ouve atentamente a história intitulada "Menino ou menina - de a questão".

2.1. Qual é a questão apresentada? *Qual é a questão de ser menino ou menina?*

2.2. Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga?  
*Ver o sexo e a roupa.*

2.3. Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana?  
*A Joana é a de camisola verde e o João é o de camisola vermelha.*

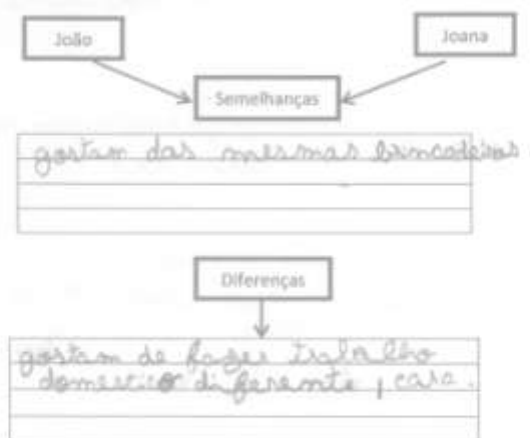
2.3.1. Porquê?  
*Porque a Joana é da cor verde.*

3. Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas.

Vamos ver o que já sabes sobre as personagens  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
Cor dos olhos	castanho	castanho
Cor do cabelo	preto	castanho
Tarefas domésticas em que participa	levar o lixo regar o jardim	por a mesa jogar o jardim
Brincadeiras favoritas		
Sexo	feminino	masculino
Nome	Joana	João



3.1. Com base no quadro que preencheste, identifica as semelhanças e as diferenças entre as personagens no seguinte diagrama:



3.2. Com as informações que tens disponíveis, consegues afirmar com certeza qual das personagens é o rapaz e a rapariga? *Não.*

4. Agora que acabaste de ler a história, preenche o quadro seguinte sobre as características físicas das personagens.

Quadro 1 - Características físicas das personagens

		<i>rapaz</i> 	<i>rapariga</i> 
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas,...)	X	X
	1 nariz	X	X
	1 boca (lábios, dentes, língua...)	X	X
	2 orelhas	X	X
Tronco	2 mamilos	X	X
	1 umbigo	X	X
	órgãos genitais:	vulva	X
		pénis e escroto	X
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)	X	X
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)	X	X
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)	X	X

4.1. Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga?

4.1.1 Porquê? *Sim porque a rapariga tem a vulva e o rapaz tem o pénis e escroto.*

4.2. Que conclusão podes tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas?

*Os órgãos genitais são diferentes.*

# Guião do aluno

1. Faz um desenho de um menino e de uma menina nus. Não te esqueças de identificar qual deles é o menino e a menina.



2. Ouve atentamente a história intitulada "Menino ou menina - eis a questão".

2.1. Qual é a questão apresentada? Quem sou eu?

2.2. Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga?  
A Carla.

2.3. Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana? A Joana é quem sou eu?  
E o João é eu?

2.3.1. Porquê? Porque a menina é melhor e o menino é feio.



3. Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas.

Vamos ver o que já sabes sobre as personagens  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
Cor dos olhos	castanho	azul
Cor do cabelo	castanho	castanho
Tarefas domésticas em que participa	fazer a comida fazer o jantar	meter a lavar regar as plantas
Brincadeiras favoritas	futebol boliche	maquilha cosplay
Sexo	masculino	feminino
Nome	João	Joana



3.1. Com base no quadro que preenchestes, identifica as semelhanças e as diferenças entre as personagens no seguinte diagrama:



3.2. Com as informações que tens disponíveis, consegues afirmar com certeza qual das personagens é o rapaz e a rapariga?

4. Agora que acabaste de ler a história, preenche o quadro seguinte sobre as características físicas das personagens.

Quadro 1 - Características físicas das personagens

			
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas,...)	✓	✓
	1 nariz	✓	✓
	1 boca (lábios, dentes, língua...)	✓	✓
	2 orelhas	✓	✓
Tórax	2 mamilos	✓	✓
	1 umbigo	✓	✓
	órgãos genitais:	✓	
			✓
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)	✓	✓
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)	✓	✓
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos;		
	pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)	✓	✓

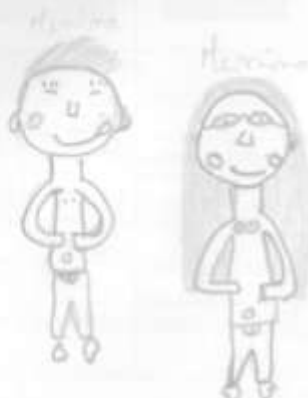
4.1. Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga? *Sim*

4.1.1 Porquê? *Porque os rapazes têm...*

4.2. Que conclusão podes tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas?

*Porque os rapazes têm diferenças nas pernas e a rapariga...*

1. Faz um desenho de um menino e de uma menina nus. Não te esqueças de identificar qual deles é o menino e a menina.



2. Ouve atentamente a história intitulada "Menino ou menina - eis a questão".

2.1. Qual é a questão apresentada? *Pergunta se é menino ou menina.*

2.2. Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga? *Olhando para o rosto...*

2.3. Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana? *O menino é de cabelo vermelho e a menina é de cabelo preto.*

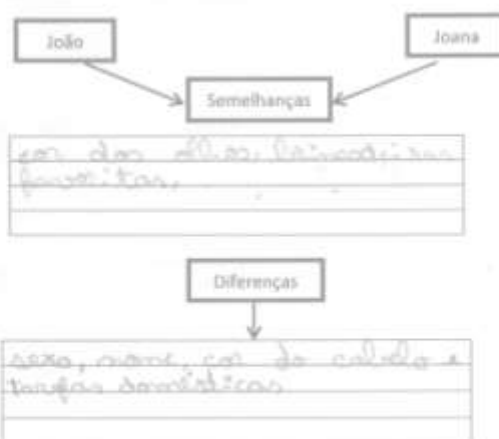
2.3.1. Porquê? *Por que o rapaz tem os cabelos vermelhos e o João não.*

3. Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas.

Vamos ver o que já sabes sobre as personagens  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz).

		
Cor dos olhos	castanhos	castanhos
Cor do cabelo	azul	castanho
Tarefas domésticas em que participa	lavar a loiça	fazer a cama
Brincadeiras favoritas	João's corde	João's corde
Sexo	feminino	masculino
Nome	Joana	João



3.1. Com base no quadro que preenche, identifica as semelhanças e as diferenças entre as personagens no seguinte diagrama:



3.2. Com as informações que tens disponíveis, consegues afirmar com certeza qual das personagens é o rapaz e a rapariga? *Sim, consigo.*

4. Agora que acabaste de ler a história, preenche o quadro seguinte sobre as características físicas das personagens.

Quadro 1 - Características físicas das personagens

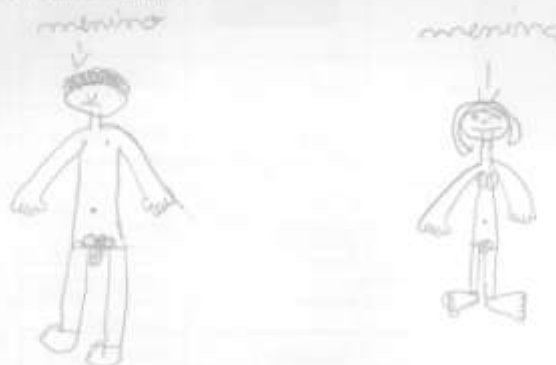
			
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas,...)	✓	✓
	1 nariz	✓	✓
	1 boca (lábios, dentes, língua...)	✓	✓
	2 orelhas	✓	✓
Tronco	2 mamilos	✓	✓
	1 umbigo	✓	✓
	órgãos genitais:	vulva	✓
		pênis e escroto	✓
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)	✓	✓
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)	✓	✓
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)	✓	✓

4.1. Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga? *Sim.*

4.1.1 Porquê? *Porque a rapariga tinha os dentes e o rapaz não os batom de lábio.*

4.2. Que conclusão podes tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas? *Os rapazes têm coisas que as raparigas não têm e os órgãos não são iguais.*

1. Faz um desenho de um menino e de uma menina nus. Não te esqueças de identificar qual deles é o menino e a menina.



2. Ouve atentamente a história intitulada "Menino ou menina - eis a questão".

2.1. Qual é a questão apresentada? Quem sou eu? = o menino  
 & eu? = a menina

2.2. Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga?

cabelo, cara, nariz, boca, sapatos, olhos da mesma cor, roupa.

2.3. Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana? O João é o que está à direita  
 Quem sou eu? = a Joana & eu?

2.3.1. Porquê?

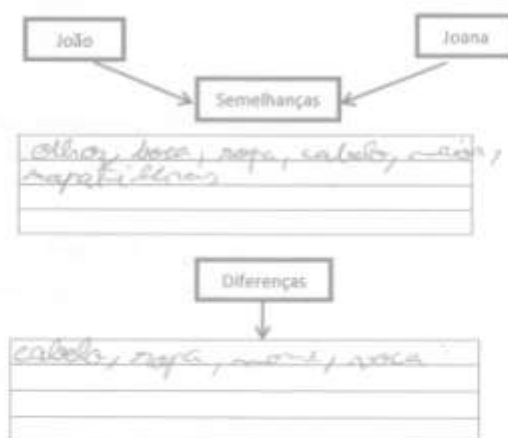
Porque uma é maior do que o outro, e a roupa é diferente.

3. Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas.

Vamos ver o que já sabes sobre as personagens  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
Cor dos olhos	castanhos	castanhos
Cor do cabelo	azul	castanho
Tarefas domésticas em que participa	lava a louça passa o chão	passa a ferro a mesa rega as plantas
Brincadeiras favoritas	futebol música	peteca música
Sexo	masculino	feminino
Nome	João	Joana



3.1. Com base no quadro que preencheste, identifica as semelhanças e as diferenças entre as personagens no seguinte diagrama:



3.2. Com as informações que tens disponíveis, consegues afirmar com certeza qual das personagens é o rapaz e a rapariga? *Sim, a Joana é a com cabelo azul olhos castanhos, João é o cartucho barba preta*

4. Agora que acabaste de ler a história, preenche o quadro seguinte sobre as características físicas das personagens.

Quadro 1 - Características físicas das personagens

		<i>João</i> 	<i>Joana</i> 
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas,...)	X	X
	1 nariz	X	X
	1 boca (lábios, dentes, língua...)	X	X
	2 orelhas	X	X
Tronco	2 mamilos	X	X
	1 umbigo	X	X
	órgãos genitais:	vulva	X
		pénis e escroto	X
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)	X	X
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)	X	X
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)	X	X

4.1. Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga? *Sim*

4.1.1 Porquê? *mostaram no quadro*

4.2. Que conclusão podes tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas? *vulva e o pénis*



Guião do aluno

1. Faz um desenho de um menino e de uma menina nus. Não te esqueças de identificar qual deles é o menino e a menina.



2. Ouve atentamente a história intitulada "Menino ou menina - eis a questão".

2.1. Qual é a questão apresentada?

2.2. Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga?



O cabelo, o nariz, os olhos.

2.3. Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana?

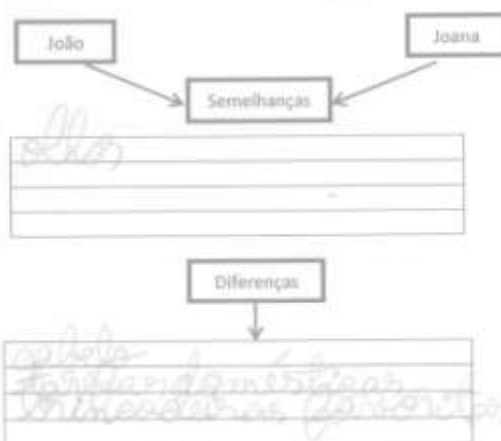
2.3.1. Porquê?

3. Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas.

Vamos ver o que já sabes sobre as personagens  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
Cor dos olhos	castanhos	castanhos
Cor do cabelo	preto	castanho
Tarefas domésticas em que participa	cozinhar, lavar a loiça, lavar a roupa	fazer a mesa, lavar a loiça, lavar a roupa
Brincadeiras favoritas	brincar de futebol, jogar cartas	brincar de futebol, jogar cartas
Sexo		
Nome		



3.1. Com base no quadro que preencheste, identifica as semelhanças e as diferenças entre as personagens no seguinte diagrama:



3.2. Com as informações que tens disponíveis, consegues afirmar com certeza qual das personagens é o rapaz e a rapariga?

4. Agora que acabaste de ler a história, preenche o quadro seguinte sobre as características físicas das personagens.

Quadro 1 - Características físicas das personagens

			
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas,...)	X	X
	1 nariz	X	X
	1 boca (lábios, dentes, língua...)	X	X
	2 orelhas	X	X
Tronco	2 mamilos	X	X
	1 umbigo	X	X
	órgãos genitais:	X	X
		X	X
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)	X	X
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)	X	X
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)	X	X

4.1. Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga?

4.1.1 Porquê?

O rapaz tem pénis e a rapariga tem vulva.

4.2. Que conclusão podes tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas?

Os órgãos reprodutores.

1. Faz um desenho de um menino e de uma menina nus. Não te esqueças de identificar qual deles é o menino e a menina.



2. Ouve atentamente a história intitulada "Menino ou menina - eis a questão".

2.1. Qual é a questão apresentada?

*Quem sou eu? E eu?*

2.2. Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga?

*Edade, cor do cabelo, tamanho dos...*

2.3. Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana?

*Joana é a brava e João é o alto.*

2.3.1. Porquê?

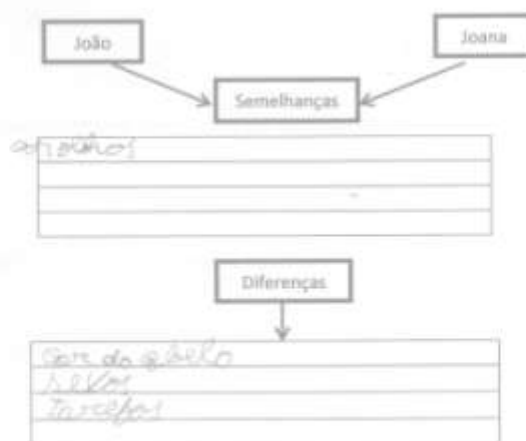
*Porque os meninos estão sempre...*  
*...do de os meninos.*

3. Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas.

Vamos ver o que já sabes sobre as personagens  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
Cor dos olhos	castanho	castanho
Cor do cabelo	preto	castanho
Tarefas domésticas em que participa	fazer a cama limpar a casa	fazer a cama limpar a casa fazer a loiça
Brincadeiras favoritas	andar de bicicleta muito barulho	jogar a bola correr muito barulho
Sexo	masculino	feminino
Nome	João	Joana

3.1. Com base no quadro que preenchestes, identifica as semelhanças e as diferenças entre as personagens no seguinte diagrama:



3.2. Com as informações que tens disponíveis, consegues afirmar com certeza qual das personagens é o rapaz e a rapariga?

*Sim.*

4. Agora que acabaste de ler a história, preenche o quadro seguinte sobre as características físicas das personagens.

Quadro 1 - Características físicas das personagens

			
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas...)	X	X
	1 nariz	X	X
	1 boca (lábios, dentes, língua...)	X	X
	2 orelhas	X	X
Tronco	2 mamilos	X	X
	1 umbigo	X	X
	órgãos genitais:	vulva	X
		pénis e escroto	X
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)	X	X
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)	X	X
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)	X	X

4.1. Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga?

*Sim.*  
4.1.1 Porquê?

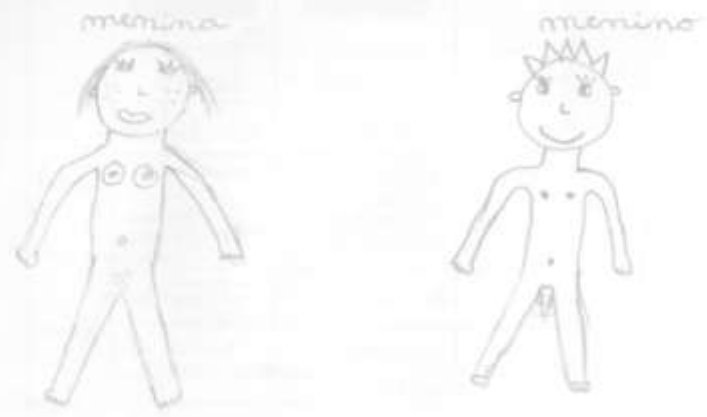
*O rapaz tem pénis e a rapariga tem vulva.*

4.2. Que conclusão podes tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas?

*Os órgãos genitais, porque o menino tem pênis e a menina tem vulva.*

Joana Rodrigues dos Santos Data: 23/ 4 / 14  
 Roberto  
 Guião do aluno

1. Faz um desenho de um menino e de uma menina nus. Não te esqueças de identificar qual deles é o menino e a menina.



2. Ouve atentamente a história intitulada "Menino ou menina - eis a questão".

2.1. Qual é a questão apresentada? Menina ou menino?

2.2. Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga? Pelo cabelo e pelos os olhos.

2.3. Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana? O João é o que está de camisola verde e o João é o de camisola laranja.

2.3.1. Porquê? Por causa dos olhos e o rosto e o cabelo.

3. Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas.

Vamos ver o que já sabes sobre as personagens  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz).

		
Cor dos olhos	castanho	verde
Cor do cabelo	preto	castanho
Tarefas domésticas em que participa	fazer a cama	fazer a mesa
Brincadeiras favoritas	jogar a corda	jogar a bola
Sexo	feminino	masculino
Nome	Joana	João

3.1. Com base no quadro que preencheste, identifica as semelhanças e as diferenças entre as personagens no seguinte diagrama:






3.2. Com as informações que tens disponíveis, consegues afirmar com certeza qual das personagens é o rapaz e a rapariga? *claro*

4. Agora que acabaste de ler a história, preenche o quadro seguinte sobre as características físicas das personagens.

Quadro 1 - Características físicas das personagens

		<i>rapariga</i> 	<i>rapaz</i> 
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas,...)	X	X
	1 nariz	X	X
	1 boca (lábios, dentes, língua...)	X	X
	2 orelhas	X	X
Tronco	2 mamilos	X	X
	1 umbigo	X	X
	órgãos genitais:	vulva	X
		pénis e escroto	X
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)	X	X
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)	X	X
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas; cabelos, pele, pulso (...)	X	X

4.1. Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga? *Sim*

4.1.1 Porquê? *porque mostravam as imagens e a menina tem vagina e o menino tem pénis foi o que mostrou as imagens*

4.2. Que conclusão podes tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas? *têm diferentes órgãos genitais*

1. Faz um desenho de um menino e de uma menina nus. Não te esqueças de identificar qual deles é o menino e a menina.



2. Ouve atentamente a história intitulada "Menino ou menina - eis a questão".

2.1. Qual é a questão apresentada? A questão é para descobrir qual a rapariga e o rapaz.

2.2. Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga?



o critério foi a cara e a roupa.

2.3. Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana? O João é o de cabelo escuro e a Joana é a de cabelo ruivo.

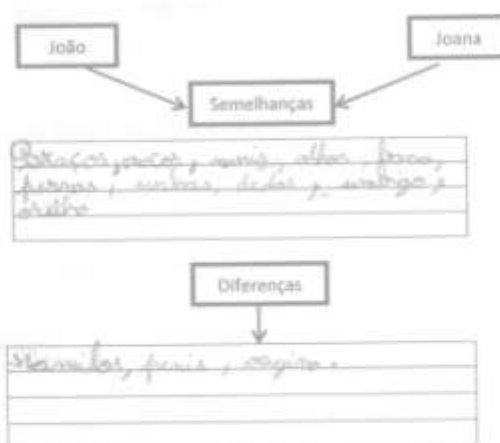
2.3.1. Porquê? O João tem a cara masculina e a roupa de rapaz. A Joana tem cara de rapariga.

3. Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas.

Vamos ver o que já sabes sobre as personagens  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
Cor dos olhos	castanhos	verdes
Cor do cabelo	prato	castanho
Tarefas domésticas em que participa	lavar a roupa fazer a cama	dar a roupa de lavar degar as plantas
Brincadeiras favoritas	futebol, arcaha brincadeira afeto	futebol, arcaha brincadeira afeto
Sexo	masculino	feminino
Nome	João	Joana



3.1. Com base no quadro que preencheste, identifica as semelhanças e as diferenças entre as personagens no seguinte diagrama:



3.2. Com as informações que tens disponíveis, consegues afirmar com certeza qual das personagens é o rapaz e a rapariga? *Sim.*

4. Agora que acabaste de ler a história, preenche o quadro seguinte sobre as características físicas das personagens.

Quadro 1 - Características físicas das personagens

		<i>rapaz</i> 	<i>rapariga</i> 
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas,...)	X	X
	1 nariz	X	X
	1 boca (lábios, dentes, língua...)	X	X
	2 orelhas	X	X
Tronco	2 mamilos	X	X
	1 umbigo	X	X
	órgãos genitais:	vulva	X
		pénis e escroto	X
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)	X	X
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)	X	X
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)	X	X

4.1. Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga? *Sim.*

4.1.1 Porquê? *Porque o rapaz tem mamilos e o rapariga tem pénis.*

4.2. Que conclusão podes tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas? *Mamilos, o pénis e a vulva.*

# Guião do aluno

1. Faz um desenho de um menino e de uma menina nus. Não te esqueças de identificar qual deles é o menino e a menina.



2. Ouve atentamente a história intitulada "Menino ou menina - eis a questão".

*Menino ou menina?*

- 2.1. Qual é a questão apresentada? *Quem sou eu? E eu?*

*A questão*

- 2.2. Que critérios devem ser tomados em atenção para identificar o rapaz e a rapariga?

*Para a menina: Cara diferente, roupa, botas.*  
*Para o menino: Roupa, botas.*

- 2.3. Na tua opinião, qual é o João e qual é a Joana?

*Angara é o João, depois  
 Vinete é o da esquerda.*

- 2.3.1. Porquê?

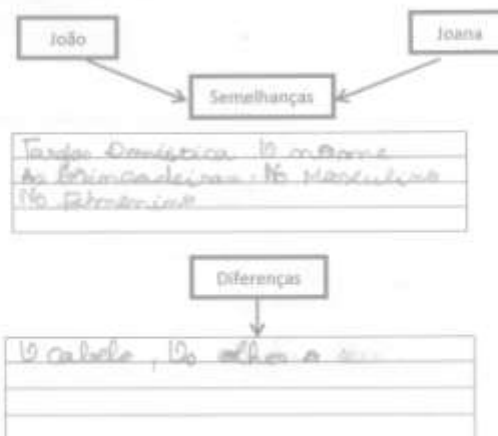
*Por causa da roupa e da cara e do porteado.*

3. Preenche o quadro seguinte de acordo com as imagens visualizadas.

Vamos ver o que já sabes sobre as personagens  
(tenta preencher o quadro até onde fores capaz)

		
Cor dos olhos	castanhos	cor-de-rosa
Cor do cabelo	loiro	castanho
Tarefas domésticas em que participa	lavar o carro	fazer a massa
Brincadeiras favoritas	massa	Futebol
Sexo	masculino	Feminino
Nome	João	Joana

3.1. Com base no quadro que preenchestes, identifica as semelhanças e as diferenças entre as personagens no seguinte diagrama:





3.2. Com as informações que tens disponíveis, consegues afirmar com certeza qual das personagens é o rapaz e a rapariga?

O rapaz é o da camiseta verde  
e a rapariga é a da camiseta laranja.

4. Agora que acabaste de ler a história, preenche o quadro seguinte sobre as características físicas das personagens.

Quadro 1 - Características físicas das personagens

			
Cabeça	2 olhos (sobrancelhas, pestanas...)	X	X
	1 nariz	X	X
	1 boca (lábios, dentes, língua...)	X	X
	2 orelhas	X	X
Tronco	2 mamilos	X	X
	1 umbigo	X	X
	órgãos genitais:	vulva	X
		pénis e escroto	X
Membros	superiores (braço, antebraço, mão e dedos...)	X	X
	inferiores (anca, coxa, perna, pé e dedos...)	X	X
Outros	cotovelos; ombros; joelhos; tornozelos; pescoço; unhas, cabelos, pele, pulsos (...)	X	X

4.1. Neste momento já consegues identificar o rapaz e a rapariga? Sim

4.1.1 Porquê? Porque a personagem nomeada a rapariga

4.2. Que conclusão podes tirar sobre o que realmente distingue os rapazes das raparigas?

O rapaz tem pênis.  
A rapariga tem vulva.

E	O	N	Z
U	U	S	N
R	E	R	O
E	P	A	G
C	A	V	O
O	R	F	S
M	E	M	F
E	S	O	T
N	D	H	E
O	F	H	R
-		O	E
T	D	M	S
E	I	E	E



Destinatário  
Votante e Beneficiário

E	U	R	E	C	O	M	E	N	D	O	.	T	E	
Q	U	E	P	O	D	I	A	S	.	V	E	A	V	A
-	E	G	N	S	J	J	O	G	O	S	.	D	E	.
F	O	T	B	O	L	O	F	E	N	I	N	I	N	O
E	E	V	E	S		O	U	E	.	A	S		H	U
L	H	E	R	E	S		O	O	G	A	H		T	A
-	O	B	E	M		C	O	H	O	O	O	E		H
-	O	E	N			E		N	A	O		D	E	V
-	I	A	S	D	I	Z	E	R		I	S	S	O	
D	A	S	M	U	L	H	E	R	E	S		B	J	S

24/2012

Prüfung: Muster-Prüfung

E	U	R	E	C	O	M	E	N	D	O	-	T	E
Q	U	E	A	S		m	U	L	h	e	r	e	S
A	S		V	a	e	S	r	S	a	O		b	O
R	S		a	g	O	g	a	r		F	U	T	e
b	O	L	P	O	r	q	w	e		T	e	n	S
S	e	k	m	a	i	s		S	i	m	B	a	T
i	C	O	C	O	m	i	g	O	.				

Substitution Cipher

E	U	R	E	C	O	M	E	N	D	O	-	T	E	
Q	U	E	V	E	Y	J	A	S		A	L	G	W	M
A	S	N	O	V	E	K	A		Q	V	E		A	M
A	E	Q	U	E	I	R	A		V	E	R	T	P	O
R	Q	V	E	T	U		S	O		V	E	S		Q
O	I	A	S		D	E		n	O	m	e	m	.	

PARA: *and*

E	U		R	E	C	O	M	E	N	D	O	-	T	E
Q	U	E		a	f	u	d	e	s		m	a	n	t
a	r	e	B	a	b		d	a	m	e	s	t	i	e
s		r	a	o	q	u	e		e	g	m	s	e	u
e	b													

Ne

E	U	R	E	C	O	M	E	N	D	O	.	T	E	
Q	U		a	S		M	U	L	h	E	R	E	S	
J	O	G	M		T	A	O		B	E	M		E	U
T	E	B	L		C	O	R	O		E	S		H	O
M	E	N		P	O	R	R	E	S		X	I	S	T
E	M	W	U	T	L	E					F	U		
B	O	L	S		A	S								

E	U	R	E	C	O	M	E	N	D	O	-	T	E
Q	U	E	r	e	f	a	h		a	h		m	u
le	e	n	s	)	a		c	o	m	d	u	g	i
D	a	r	i	d	h	o	n	q	u	e		a	s
m	u	l	e	h	e	s		t	a	m	l	e	m
c	o	m	d	u	g	e	m	b	e	m	i		

Z

6

E	U	R	E	C	O	M	E	N	D	O	.	T	E	
Q	U	E			V	i	A	G		A		u	d	A
R		A		E	e	n	n	e	S	h		u	e	R
	h	e		ñ	a	a	v	d	d	m		o	A	
P	o	a		d	e	A		M	ñ	e		e	o	T
A		D		e	E	i	j	i	m	h		o		
		N		B	a		s	ó	N	i	A			
		T		d										
		e												



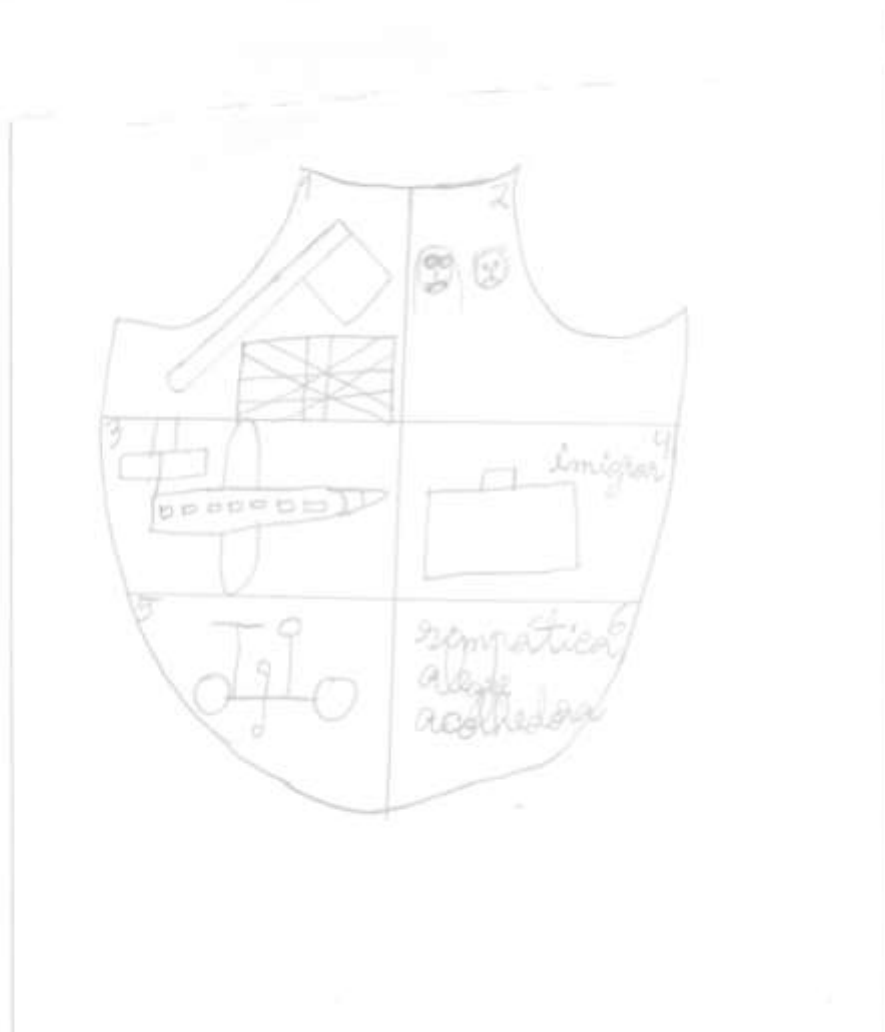
### Atividade 3 - Brasão de armas pessoal

Guião do aluno



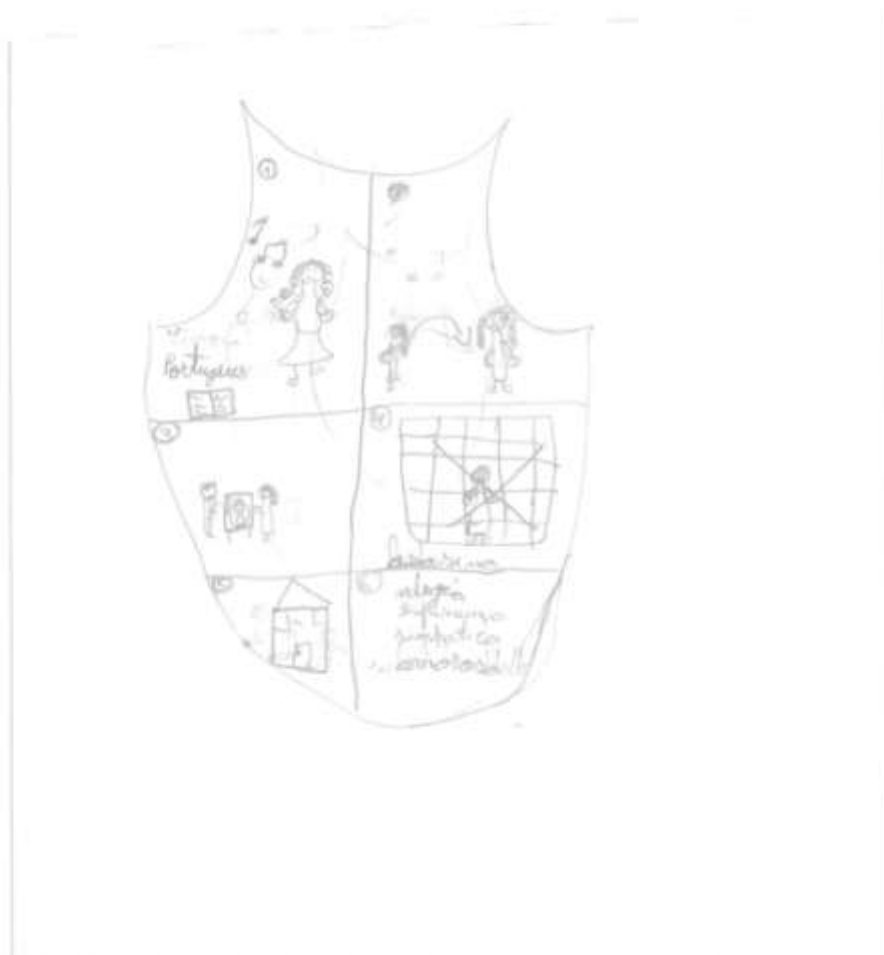
















## Atividade 5 - Dilema sobre violência entre sexos

1. Lê o seguinte dilema com atenção e responde às questões que se apresentam.

O Carlos é um aluno do 4.º ano de escolaridade.

É um aluno bem comportado. Os pais, familiares e conhecidos acham a Carlos um bom rapaz, sem nunca ter causado problemas aos pais e sempre pronto para ajudar toda a gente. O seu melhor amigo, o João, é da sua turma e passam, quase sempre, os intervalos das aulas juntos.

Numa das primeiras aulas de Educação Física, o Carlos chegou atrasado, pois o transporte que o trazia da aldeia teve uma avaria. Ao chegar ao balneário para se equipar, notou que apenas se encontrava no mesmo o seu amigo João e a sua irmã, a Maria. A Maria estava com muito medo porque o João estava a ser agressivo com ela. Ele estava a bater-lhe e a ameaça-la para que ela não contasse a ninguém que o tinha visto roubar dinheiro da carteira de um colega.

O Carlos chegou precisamente nessa altura, tendo observado o sucedido.

- Deve o Carlos denunciar o seu melhor amigo sobre o sucedido? Porquê?

*Eu acho que o Carlos devia denunciar o amigo porque, se não, podia continuar a fazer o mesmo e do muito feio.*

- E se o João não fosse o seu melhor amigo?

*Mesmo assim devia denunciar.*

- Deve o Carlos ir falar com o seu amigo? Como deve abordar o assunto?

*Sim, pois ele não volta a fazer o mesmo.*

- Deve o Carlos exigir ao seu amigo João que peça desculpa à Maria e que conte o sucedido aos pais? Porquê?

*Deve pedir desculpa para a irmã ficar feliz e dizer aos pais para falarem com ele.*

1. Lê o seguinte dilema com atenção e responde às questões que se apresentam.

O Carlos é um aluno do 4.º ano de escolaridade.

É um aluno bem comportado. Os pais, familiares e conhecidos acham a Carlos um bom rapaz, sem nunca ter causado problemas aos pais e sempre pronto para ajudar toda a gente. O seu melhor amigo, o João, é da sua turma e passam, quase sempre, os intervalos das aulas juntos.

Numa das primeiras aulas de Educação Física, o Carlos chegou atrasado, pois o transporte que o trazia da aldeia teve uma avaria. Ao chegar ao balneário para se equipar, notou que apenas se encontrava no mesmo o seu amigo João e a sua irmã, a Maria. A Maria estava com muito medo porque o João estava a ser agressivo com ela. Ele estava a bater-lhe e a ameaça-la para que ela não contasse a ninguém que o tinha visto roubar dinheiro da carteira de um colega.

O Carlos chegou precisamente nessa altura, tendo observado o sucedido.

- Deve o Carlos denunciar o seu melhor amigo sobre o sucedido? Porquê?

*Sim, porque o João não devia roubar dinheiro de ninguém.*

- E se o João não fosse o seu melhor amigo? *Dizia na mesma.*

- Deve o Carlos ir falar com o seu amigo? Como deve abordar o assunto?

*Sim. Deve abordar o assunto dizendo-lhe para nunca mais roubar dinheiro ou bater, se não se faz.*

- Deve o Carlos exigir ao seu amigo João que peça desculpa à Maria e que conte o sucedido aos pais? Porquê?

*Sim, porque coisa boa não se faz e ele se quer bater, bate a si próprio.*

1. Lê o seguinte dilema com atenção e responde às questões que se apresentam.

O Carlos é um aluno do 4.º ano de escolaridade.

É um aluno bem comportado. Os pais, familiares e conhecidos acham a Carlos um bom rapaz, sem nunca ter causado problemas aos pais e sempre pronto para ajudar toda a gente. O seu melhor amigo, o João, é da sua turma e passam, quase sempre, os intervalos das aulas juntos.

Numa das primeiras aulas de Educação Física, o Carlos chegou atrasado, pois o transporte que o trazia da aldeia teve uma avaria. Ao chegar ao balneário para se equipar, notou que apenas se encontrava no mesmo o seu amigo João e a sua irmã, a Maria. A Maria estava com muito medo porque o João estava a ser agressivo com ela. Ele estava a bater-lhe e a ameaça-la para que ela não contasse a ninguém que o tinha visto roubar dinheiro da carteira de um colega.

O Carlos chegou precisamente nessa altura, tendo observado o sucedido.

- Deve o Carlos denunciar o seu melhor amigo sobre o sucedido? Porquê?

*Sim, porque não devia ter roubado o dinheiro a colega,*

- E se o João não fosse o seu melhor amigo? *Diria na mesma o que se passou.*

- Deve o Carlos ir falar com o seu amigo? Como deve abordar o assunto?

*Sim. Não roubei dinheiro na tua carteira de escola e não fizes isto.*

- Deve o Carlos exigir ao seu amigo João que peça desculpa à Maria e que conte o sucedido aos pais? Porquê?

*Sim, porque nunca se deve mentir.*

1. Lê o seguinte dilema com atenção e responde às questões que se apresentam.

O Carlos é um aluno do 4.º ano de escolaridade.

É um aluno bem comportado. Os pais, familiares e conhecidos acham a Carlos um bom rapaz, sem nunca ter causado problemas aos pais e sempre pronto para ajudar toda a gente. O seu melhor amigo, o João, é da sua turma e passam, quase sempre, os intervalos das aulas juntos.

Numa das primeiras aulas de Educação Física, o Carlos chegou atrasado, pois o transporte que o trazia da aldeia teve uma avaria. Ao chegar ao balneário para se equipar, notou que apenas se encontrava no mesmo o seu amigo João e a sua irmã, a Maria. A Maria estava com muito medo porque o João estava a ser agressivo com ela. Ele estava a bater-lhe e a ameaça-la para que ela não contasse a ninguém que o tinha visto roubar dinheiro da carteira de um colega.

O Carlos chegou precisamente nessa altura, tendo observado o sucedido.

- Deve o Carlos denunciar o seu melhor amigo sobre o sucedido? Porquê?

*Não, porque ele é o meu melhor amigo*

- E se o João não fosse o seu melhor amigo?

*Sim, denunciava-o*

- Deve o Carlos ir falar com o seu amigo? Como deve abordar o assunto?

*Sim, ele deve de falar com calma e chamar a atenção*

- Deve o Carlos exigir ao seu amigo João que peça desculpa à Maria e que conte o sucedido aos pais? Porquê?

*Sim, porque não se mente aos pais, mas não se fala nem se conta coisas aos amigos*

1. Lê o seguinte dilema com atenção e responde às questões que se apresentam.

O Carlos é um aluno do 4.º ano de escolaridade.

É um aluno bem comportado. Os pais, familiares e conhecidos acham a Carlos um bom rapaz, sem nunca ter causado problemas aos pais e sempre pronto para ajudar toda a gente. O seu melhor amigo, o João, é da sua turma e passam, quase sempre, os intervalos das aulas juntos.

Numa das primeiras aulas de Educação Física, o Carlos chegou atrasado, pois o transporte que o trazia da aldeia teve uma avaria. Ao chegar ao balneário para se equipar, notou que apenas se encontrava no mesmo o seu amigo João e a sua irmã, a Maria. A Maria estava com muito medo porque o João estava a ser agressivo com ela. Ele estava a bater-lhe e a ameaça-la para que ela não contasse a ninguém que o tinha visto roubar dinheiro da carteira de um colega.

O Carlos chegou precisamente nessa altura, tendo observado o sucedido.

- Deve o Carlos denunciar o seu melhor amigo sobre o sucedido? Porquê?

*Sim, porque não se deve roubar nem bater a ninguém.*

- E se o João não fosse o seu melhor amigo?

*Também o devia denunciar.*

- Deve o Carlos ir falar com o seu amigo? Como deve abordar o assunto?

*Sim, deve ir falar com o seu amigo e dizer-lhe que deve contar aos pais o que*

- Deve o Carlos exigir ao seu amigo João que peça desculpa à Maria e que conte o sucedido aos pais? Porquê?

*Sim, porque não devia ter feito aquilo.*

1. Lê o seguinte dilema com atenção e responde às questões que se apresentam.

O Carlos é um aluno do 4.º ano de escolaridade.

É um aluno bem comportado. Os pais, familiares e conhecidos acham a Carlos um bom rapaz, sem nunca ter causado problemas aos pais e sempre pronto para ajudar toda a gente. O seu melhor amigo, o João, é da sua turma e passam, quase sempre, os intervalos das aulas juntos.

Numa das primeiras aulas de Educação Física, o Carlos chegou atrasado, pois o transporte que o trazia da aldeia teve uma avaria. Ao chegar ao balneário para se equipar, notou que apenas se encontrava no mesmo o seu amigo João e a sua irmã, a Maria. A Maria estava com muito medo porque o João estava a ser agressivo com ela. Ele estava a bater-lhe e a ameaça-la para que ela não contasse a ninguém que o tinha visto roubar dinheiro da carteira de um colega.

O Carlos chegou precisamente nessa altura, tendo observado o sucedido.

- Deve o Carlos denunciar o seu melhor amigo sobre o sucedido? Porquê?

*Sim, porque o João estava a ameaçar a sua irmã.*

- E se o João não fosse o seu melhor amigo?

*Também denunciava.*

- Deve o Carlos ir falar com o seu amigo? Como deve abordar o assunto?

*Sim. Com respeito, a falar com ele.*

- Deve o Carlos exigir ao seu amigo João que peça desculpa à Maria e que conte o sucedido aos pais? Porquê?

*Sim, porque senão o pai dele estaria a fazer uma coisa errada.*

1. Lê o seguinte dilema com atenção e responde às questões que se apresentam.

O Carlos é um aluno do 4.º ano de escolaridade.

É um aluno bem comportado. Os pais, familiares e conhecidos acham a Carlos um bom rapaz, sem nunca ter causado problemas aos pais e sempre pronto para ajudar toda a gente. O seu melhor amigo, o João, é da sua turma e passam, quase sempre, os intervalos das aulas juntos.

Numa das primeiras aulas de Educação Física, o Carlos chegou atrasado, pois o transporte que o trazia da aldeia teve uma avaria. Ao chegar ao balneário para se equipar, notou que apenas se encontrava no mesmo o seu amigo João e a sua irmã, a Maria. A Maria estava com muito medo porque o João estava a ser agressivo com ela. Ele estava a bater-lhe e a ameaça-la para que ela não contasse a ninguém que o tinha visto roubar dinheiro da carteira de um colega.

O Carlos chegou precisamente nessa altura, tendo observado o sucedido.

- Deve o Carlos denunciar o seu melhor amigo sobre o sucedido? Porquê? *Sim, porque o João também pode roubar-lhe dinheiro e estava a bater a sua irmã.*
- E se o João não fosse o seu melhor amigo? *Também devia dizer.*
- Deve o Carlos ir falar com o seu amigo? Como deve abordar o assunto? *Sim, deve perguntar-lhe, porque fez aquilo.*
- Deve o Carlos exigir ao seu amigo João que peça desculpa à Maria e que conte o sucedido aos pais? Porquê? *Sim, porque bater a irmã e ela deve ter ficado magoada e era melhor ele contar ao pai, porque é melhor dizer a verdade.*

1. Lê o seguinte dilema com atenção e responde às questões que se apresentam.

O Carlos é um aluno do 4.º ano de escolaridade.

É um aluno bem comportado. Os pais, familiares e conhecidos acham a Carlos um bom rapaz, sem nunca ter causado problemas aos pais e sempre pronto para ajudar toda a gente. O seu melhor amigo, o João, é da sua turma e passam, quase sempre, os intervalos das aulas juntos.

Numa das primeiras aulas de Educação Física, o Carlos chegou atrasado, pois o transporte que o trazia da aldeia teve uma avaria. Ao chegar ao balneário para se equipar, notou que apenas se encontrava no mesmo o seu amigo João e a sua irmã, a Maria. A Maria estava com muito medo porque o João estava a ser agressivo com ela. Ele estava a bater-lhe e a ameaça-la para que ela não contasse a ninguém que o tinha visto roubar dinheiro da carteira de um colega.

O Carlos chegou precisamente nessa altura, tendo observado o sucedido.

- Deve o Carlos denunciar o seu melhor amigo sobre o sucedido? Porquê?

*Sim, porque não se deve roubar,*

- E se o João não fosse o seu melhor amigo?

*Também*

- Deve o Carlos ir falar com o seu amigo? Como deve abordar o assunto?

*Deve abordar o assunto devendo dizer - lhe o que se passou.*

- Deve o Carlos exigir ao seu amigo João que peça desculpa à Maria e que conte o sucedido aos pais? Porquê?

*Sim, porque os pais vão descobrir e depois ficarão zangados.*



## **Anexo 6 - Respostas dos alunos ao questionário sobre a utilização da Internet**

1. Tens computador em tua casa?

Sim ☒ Não ☐

2. Se sim, tens ligação à Internet em casa?

Sim ☒ Não ☐

3. Alguma vez utilizaste a Internet?

Sim ☒ Não ☐

4. Com que frequência te ligas à Internet?

Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Todos os dias ou quase
	<input checked="" type="checkbox"/>		

5. Em que lugares te ligas à Internet?

Em casa	<input checked="" type="checkbox"/>
Em casa de amigos ou familiares	
Na biblioteca	
No ATL	
Outro local	
Qual?	

6. Indica o que é costumas fazer com a Internet:

	SIM	NÃO
Enviar e receber emails		<input checked="" type="checkbox"/>
Procurar informação de que preciso para os meus trabalhos da escola	<input checked="" type="checkbox"/>	
Consultar a escola virtual, moodle, fazer exercícios para a escola	<input checked="" type="checkbox"/>	
Fazer trabalhos em colaboração com colegas	<input checked="" type="checkbox"/>	
Usar um programa de mensagens instantâneas (Skype, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Fazer chamadas de voz (Skype, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Participar em chats	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Participar em fóruns ou grupos de discussão		<input checked="" type="checkbox"/>
Procurar informação sobre temas que me interessam	<input checked="" type="checkbox"/>	
Descarregar música, filmes, jogos ou outros programas	<input checked="" type="checkbox"/>	
Jogar	<input checked="" type="checkbox"/>	
Comprar coisas (músicas, livros, bilhetes de cinema, relógios, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Responder a questionários		<input checked="" type="checkbox"/>
Pôr textos, imagens, música ou vídeos num blogue ou página pessoal (Facebook)		<input checked="" type="checkbox"/>

7. Com quem é que costumam comunicar através da Internet (e-mail, Skype, Facebook):

	SIM	NÃO
Mãe		X
Pai		X
Avós		X
Irmãos		X
Outros familiares		X
Amigos		X
Colegas da escola		X
Professores		X
Amigos ou familiares que estão no estrangeiro		X
Pessoas que não conheço		X
Outros		X
Quem?		X

7. Indica que tipo de páginas WEB costumam visitar?

	SIM	NÃO
De videojogos	X	
De notícias (jornais e revistas, canais de tv)		X
De vídeos (Youtube)	X	
De artes e espectáculos (sobre cinema, tv, telenovelas, artistas)	X	
De desporto (por exemplo: clubes, futebol, ténis, automobilismo)		X
De Blogs ou Redes sociais (por exemplo: Facebook, Twitter)		X
De educação (por exemplo: enciclopédias, dicionários, ...)		X
De informação geográfica (mapas, países estrangeiros, cidades)		X
De informática (computadores, software)		X
De ciências (astronomia, biologia, matemática, ecologia)		X
Artistas (por exemplo: de televisão, música)	X	
Outro		
Qual? <i>Tempo</i>	X	

8. Costumas falar com alguém sobre o que vês na Internet?

Sim ☐

Não ☒

8.1. Com quem?

Com os meus pais

Com os meus irmãos

Com os meus amigos

Com professores

Com outras pessoas


9. Existem regras sobre o que podes fazer na Internet?

Sim ☒

Não ☐

9.1. Sobre o que são essas regras?

Sobre os dias em que posso usar a Internet	
Sobre as alturas do dia em que posso usar a Internet	
Sobre o tipo de páginas que posso visitar	
Sobre as pessoas com quem posso comunicar	
Sobre as informações que posso dar sobre mim ou a minha família	
Sobre compras na Internet	
Sobre o uso de programas de mensagens e chats	

1. Tens computador em tua casa?

Sim ☒ Não ☐

2. Se sim, tens ligação à Internet em casa?

Sim ☒ Não ☐

3. Alguma vez utilizaste a Internet?

Sim ☒ Não ☐

4. Com que frequência te ligas à Internet?

Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Todos os dias ou quase
			<input checked="" type="checkbox"/>

5. Em que lugares te ligas à Internet?

Em casa	<input checked="" type="checkbox"/>
Em casa de amigos ou familiares	<input checked="" type="checkbox"/>
Na biblioteca	<input checked="" type="checkbox"/>
No ATL	<input checked="" type="checkbox"/>
Outro local	<input checked="" type="checkbox"/>
Qual? <u>Em casa</u>	

6. Indica o que é costumas fazer com a Internet:

	SIM	NÃO
Enviar e receber emails	<input checked="" type="checkbox"/>	
Procurar informação de que preciso para os meus trabalhos da escola	<input checked="" type="checkbox"/>	
Consultar a escola virtual, moodle, fazer exercícios para a escola	<input checked="" type="checkbox"/>	
Fazer trabalhos em colaboração com colegas	<input checked="" type="checkbox"/>	
Usar um programa de mensagens instantâneas (Skype, etc)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Fazer chamadas de voz (Skype, etc)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Participar em chats	<input checked="" type="checkbox"/>	
Participar em fóruns ou grupos de discussão	<input checked="" type="checkbox"/>	
Procurar informação sobre temas que me interessam	<input checked="" type="checkbox"/>	
Descarregar música, filmes, jogos ou outros programas	<input checked="" type="checkbox"/>	
Jogar	<input checked="" type="checkbox"/>	
Comprar coisas (músicas, livros, bilhetes de cinema, relógios, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Responder a questionários	<input checked="" type="checkbox"/>	
Pôr textos, imagens, música ou vídeos num blogue ou página pessoal (Facebook)	<input checked="" type="checkbox"/>	

7. Com quem é que costumás comunicar através da Internet (e-mail, Skype, Facebook):

	SIM	NÃO
Mãe		✓
Pai		
Avós	✓	
Irmãos		✓
Outros familiares	✓	
Amigos	✓	
Colegas da escola	✓	
Professores	✓	
Amigos ou familiares que estão no estrangeiro	✓	
Pessoas que não conheço	✓	
Outros		✓
Quem? <u>Nome: João</u>	✓	

7. Indica que tipo de páginas WEB costumás visitar?

	SIM	NÃO
De videojogos		
De notícias (jornais e revistas, canais de tv)	✓	
De vídeos (Youtube)		✓
De artes e espectáculos (sobre cinema, tv, telenovelas, artistas)	✓	
De desporto (por exemplo: clubes, futebol, ténis, automobilismo)	✓	
De Blogs ou Redes sociais (por exemplo: Facebook, Twitter)	✓	
De educação (por exemplo: enciclopédias, dicionários, ...)	✓	
De informação geográfica (mapas, países estrangeiros, cidades)	✓	
De informática (computadores, software)	✓	
De ciências (astronomia, biologia, matemática, ecologia)	✓	
Artistas (por exemplo: de televisão, música)	✓	
Outro	✓	
Qual? <u>Vídeo de animação</u>	✓	

8. Costumas falar com alguém sobre o que vês na Internet?

Sim ☒

Não ☐

8.1. Com quem?

Com os meus pais

Com os meus irmãos

Com os meus amigos

Com professores

Com outras pessoas

<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>

9. Existem regras sobre o que podes fazer na Internet?

Sim ☒

Não ☐

9.1. Sobre o que são essas regras?

Sobre os dias em que posso usar a Internet	
Sobre as alturas do dia em que posso usar a Internet	
Sobre o tipo de páginas que posso visitar	
Sobre as pessoas com quem posso comunicar	
Sobre as informações que posso dar sobre mim ou a minha família	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobre compras na Internet	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobre o uso de programas de mensagens e chats	

1. Tens computador em tua casa?

Sim ☒ Não ☐

2. Se sim, tens ligação à Internet em casa?

Sim ☒ Não ☐

3. Alguma vez utilizaste a Internet?

Sim ☒ Não ☐

4. Com que frequência te ligas à Internet?

Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Todos os dias ou quase
	<input checked="" type="checkbox"/>		

5. Em que lugares te ligas à Internet?

Em casa	<input checked="" type="checkbox"/>
Em casa de amigos ou familiares	<input checked="" type="checkbox"/>
Na biblioteca	
No ATL	
Outro local	
Qual?	

6. Indica o que é costumeiras fazer com a Internet:

	SIM	NÃO
Enviar e receber emails		<input checked="" type="checkbox"/>
Procurar informação de que preciso para os meus trabalhos da escola		<input checked="" type="checkbox"/>
Consultar a escola virtual, moodle, fazer exercícios para a escola		<input checked="" type="checkbox"/>
Fazer trabalhos em colaboração com colegas		<input checked="" type="checkbox"/>
Usar um programa de mensagens instantâneas (Skype, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Fazer chamadas de voz (Skype, etc)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Participar em chats		<input checked="" type="checkbox"/>
Participar em fóruns ou grupos de discussão		<input checked="" type="checkbox"/>
Procurar informação sobre temas que me interessam		<input checked="" type="checkbox"/>
Descarregar música, filmes, jogos ou outros programas	<input checked="" type="checkbox"/>	
Jogar		<input checked="" type="checkbox"/>
Comprar coisas (músicas, livros, bilhetes de cinema, relógios, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Responder a questionários		<input checked="" type="checkbox"/>
Pôr textos, imagens, música ou vídeos num blogue ou página pessoal (Facebook)		<input checked="" type="checkbox"/>



7. Com quem é que costumas comunicar através da Internet (e-mail, Skype, Facebook):

	SIM	NÃO
Mãe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avós	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irmãos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros familiares	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amigos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colegas da escola	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professores	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Amigos ou familiares que estão no estrangeiro	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pessoas que não conheço	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Quem?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

7. Indica que tipo de páginas WEB costumas visitar?

	SIM	NÃO
De videojogos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
De notícias (jornais e revistas, canais de tv)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
De vídeos (Youtube)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De artes e espectáculos (sobre cinema, tv, telenovelas, artistas)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
De desporto (por exemplo: clubes, futebol, ténis, automobilismo)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
De blogs ou Redes sociais (por exemplo: Facebook, Twitter)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De educação (por exemplo: enciclopédias, dicionários, ...)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De informação geográfica (mapas, países estrangeiros, cidades)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De informática (computadores, software)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
De ciências (astronomia, biologia, matemática, ecologia)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Artistas (por exemplo: de televisão, música)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Costumas falar com alguém sobre o que vês na Internet?

Sim ☒

Não ☐

8.1. Com quem?

- Com os meus pais
- Com os meus irmãos
- Com os meus amigos
- Com professores
- Com outras pessoas

<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

9. Existem regras sobre o que podes fazer na Internet?

Sim ☒

Não ☐

9.1. Sobre o que são essas regras?

Sobre os dias em que posso usar a Internet	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobre as alturas do dia em que posso usar a Internet	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobre o tipo de páginas que posso visitar	<input type="checkbox"/>
Sobre as pessoas com quem posso comunicar	<input type="checkbox"/>
Sobre as informações que posso dar sobre mim ou a minha família	<input type="checkbox"/>
Sobre compras na Internet	<input type="checkbox"/>
Sobre o uso de programas de mensagens e chats	<input checked="" type="checkbox"/>

1. Tens computador em tua casa?

Sim ☒ Não ☐

2. Se sim, tens ligação à Internet em casa?

Sim ☒ Não ☐

3. Alguma vez utilizaste a Internet?

Sim ☒ Não ☐

4. Com que frequência te ligas à Internet?

Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Todos os dias ou quase
	<input checked="" type="checkbox"/>		

5. Em que lugares te ligas à Internet?

Em casa	<input checked="" type="checkbox"/>
Em casa de amigos ou familiares	<input checked="" type="checkbox"/>
Na biblioteca	
No ATL	
Outro local	
Qual?	

6. Indica o que é costumas fazer com a Internet:

	SIM	NÃO
Enviar e receber emails		<input checked="" type="checkbox"/>
Procurar informação de que preciso para os meus trabalhos da escola	<input checked="" type="checkbox"/>	
Consultar a escola virtual, moodle, fazer exercícios para a escola		<input checked="" type="checkbox"/>
Fazer trabalhos em colaboração com colegas		<input checked="" type="checkbox"/>
Usar um programa de mensagens instantâneas (Skype, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Fazer chamadas de voz (Skype, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Participar em chats		<input checked="" type="checkbox"/>
Participar em fóruns ou grupos de discussão		<input checked="" type="checkbox"/>
Procurar informação sobre temas que me interessam	<input checked="" type="checkbox"/>	
Descarregar música, filmes, jogos ou outros programas	<input checked="" type="checkbox"/>	
Jogar	<input checked="" type="checkbox"/>	
Comprar coisas (músicas, livros, bilhetes de cinema, relógios, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Responder a questionários		<input checked="" type="checkbox"/>
Pôr textos, imagens, música ou vídeos num blogue ou página pessoal (Facebook)	<input checked="" type="checkbox"/>	

7. Com quem é que costumás comunicar através da Internet (e-mail, Skype, Facebook):

	SIM	NÃO
Mãe		<input checked="" type="checkbox"/>
Pai		<input checked="" type="checkbox"/>
Avós		<input checked="" type="checkbox"/>
Irmãos	<input checked="" type="checkbox"/>	
Outros familiares	<input checked="" type="checkbox"/>	
Amigos		<input checked="" type="checkbox"/>
Colegas da escola	<input checked="" type="checkbox"/>	
Professores		<input checked="" type="checkbox"/>
Amigos ou familiares que estão no estrangeiro		<input checked="" type="checkbox"/>
Pessoas que não conheço		<input checked="" type="checkbox"/>
Outros		<input checked="" type="checkbox"/>
Quem?		

7. Indica que tipo de páginas WEB costumás visitar?

	SIM	NÃO
De videojogos	<input checked="" type="checkbox"/>	
De notícias (jornais e revistas, canais de tv)		<input checked="" type="checkbox"/>
De vídeos (Youtube)		<input checked="" type="checkbox"/>
De artes e espectáculos (sobre cinema, tv, telenovelas, artistas)	<input checked="" type="checkbox"/>	
De desporto (por exemplo: clubes, futebol, ténis, automobilismo)	<input checked="" type="checkbox"/>	
De Blogs ou redes sociais (por exemplo: Facebook, Twitter)		<input checked="" type="checkbox"/>
De educação (por exemplo: enciclopédias, dicionários, ...)		<input checked="" type="checkbox"/>
De informação geográfica (mapas, países estrangeiros, cidades)	<input checked="" type="checkbox"/>	
De informática (computadores, software)		<input checked="" type="checkbox"/>
De ciências (astronomia, biologia, matemática, ecologia)		<input checked="" type="checkbox"/>
Artistas (por exemplo: de televisão, música)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Outro	<input checked="" type="checkbox"/>	
Qual? <i>Env...</i>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

8. Costumas falar com alguém sobre o que vês na Internet?

Sim ☒

Não ☐

8.1. Com quem?

Com os meus pais

Com os meus irmãos

Com os meus amigos

Com professores

Com outras pessoas

X
X
X

9. Existem regras sobre o que podes fazer na Internet?

Sim ☒

Não ☐

9.1. Sobre o que são essas regras?

Sobre os dias em que posso usar a Internet	X
Sobre as alturas do dia em que posso usar a Internet	
Sobre o tipo de páginas que posso visitar	X
Sobre as pessoas com quem posso comunicar	X
Sobre as informações que posso dar sobre mim ou a minha família	X
Sobre compras na Internet	
Sobre o uso de programas de mensagens e chats	

1. Tens computador em tua casa?

Sim ☒ Não ☐

2. Se sim, tens ligação à Internet em casa?

Sim ☒ Não ☐

3. Alguma vez utilizaste a Internet?

Sim ☒ Não ☐

4. Com que frequência te ligas à Internet?

Nunca	<del>Às vezes</del>	Muitas vezes	Todos os dias ou quase
-------	---------------------	--------------	------------------------

5. Em que lugares te ligas à Internet?

Em casa	<input checked="" type="checkbox"/>
Em casa de amigos ou familiares	<input type="checkbox"/>
Na biblioteca	<input type="checkbox"/>
No ATL	<input type="checkbox"/>
Outro local	<input type="checkbox"/>
Qual?	

6. Indica o que é costumeiras fazer com a Internet:

	SIM	NÃO
Enviar e receber emails	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Procurar informação de que preciso para os meus trabalhos da escola	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Consultar a escola virtual, moodle, fazer exercícios para a escola	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Fazer trabalhos em colaboração com colegas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Usar um programa de mensagens instantâneas (Skype, etc)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Fazer chamadas de voz (Skype, etc)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Participar em chats	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Participar em fóruns ou grupos de discussão	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Procurar informação sobre temas que me interessam	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Descarregar música, filmes, jogos ou outros programas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Jogar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Comprar coisas (músicas, livros, bilhetes de cinema, relógios, etc)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Responder a questionários	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pôr textos, imagens, música ou vídeos num blogue ou página pessoal (Facebook)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

7. Com quem é que costumas comunicar através da Internet (e-mail, Skype, Facebook):

	SIM	NÃO
Mãe		<input checked="" type="checkbox"/>
Pai		<input checked="" type="checkbox"/>
Avós		<input checked="" type="checkbox"/>
Irmãos		<input checked="" type="checkbox"/>
Outros familiares		<input checked="" type="checkbox"/>
Amigos		<input checked="" type="checkbox"/>
Colegas da escola		<input checked="" type="checkbox"/>
Professores		<input checked="" type="checkbox"/>
Amigos ou familiares que estão no estrangeiro		<input checked="" type="checkbox"/>
Pessoas que não conheço		<input checked="" type="checkbox"/>
Outros		<input checked="" type="checkbox"/>
Quem?		<input checked="" type="checkbox"/>

7. Indica que tipo de páginas WEB costumas visitar?

	SIM	NÃO
De videojogos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De notícias (jornais e revistas, canais de tv)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De vídeos (Youtube)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De artes e espectáculos (sobre cinema, tv, telenovelas, artistas)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De desporto (por exemplo: clubes, futebol, ténis, automobilismo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De Blogs ou Redes sociais (por exemplo: Facebook, Twitter)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De educação (por exemplo: enciclopédias, dicionários, ...)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De informação geográfica (mapas, países estrangeiros, cidades)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De informática (computadores, software)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De ciências (astronomia, biologia, matemática, ecologia)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artistas (por exemplo: de televisão, música)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Qual? _____		

8. Costumas falar com alguém sobre o que vês na Internet?

Sim ☒

Não ☐

8.1. Com quem?

- Com os meus pais
- Com os meus irmãos
- Com os meus amigos
- Com professores
- Com outras pessoas

<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

9. Existem regras sobre o que podes fazer na Internet?

Sim ☒

Não ☐

9.1. Sobre o que são essas regras?

Sobre os dias em que posso usar a Internet	<input type="checkbox"/>
Sobre as alturas do dia em que posso usar a Internet	<input type="checkbox"/>
Sobre o tipo de páginas que posso visitar	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobre as pessoas com quem posso comunicar	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobre as informações que posso dar sobre mim ou a minha família	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobre compras na Internet	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobre o uso de programas de mensagens e chats	<input checked="" type="checkbox"/>



1. Tens computador em tua casa?

Sim ☒ Não ☐

2. Se sim, tens ligação à Internet em casa?

Sim ☒ Não ☐

3. Alguma vez utilizaste a Internet?

Sim ☒ Não ☐

4. Com que frequência te ligas à Internet?

Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Todos os dias ou quase
		<input checked="" type="checkbox"/>	

5. Em que lugares te ligas à Internet?

Em casa	<input checked="" type="checkbox"/>
Em casa de amigos ou familiares	<input type="checkbox"/>
Na biblioteca	<input checked="" type="checkbox"/>
No ATL	<input checked="" type="checkbox"/>
Outro local	<input type="checkbox"/>
Qual? <i>Em casa de pessoas</i>	<input type="checkbox"/>

6. Indica o que é costumas fazer com a Internet:

	SIM	NÃO
Enviar e receber emails	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procurar informação de que preciso para os meus trabalhos da escola	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consultar a escola virtual, moodle, fazer exercícios para a escola	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer trabalhos em colaboração com colegas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usar um programa de mensagens instantâneas (Skype, etc)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer chamadas de voz (Skype, etc)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar em chats	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar em fóruns ou grupos de discussão	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procurar informação sobre temas que me interessam	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descarregar música, filmes, jogos ou outros programas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprar coisas (músicas, livros, bilhetes de cinema, relógios, etc)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responder a questionários	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pôr textos, imagens, música ou vídeos num blogue ou página pessoal (Facebook)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Com quem é que costumas comunicar através da Internet (e-mail, Skype, Facebook):

	SIM	NÃO
Mãe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avós	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irmãos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros familiares	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amigos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colegas da escola	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professores	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amigos ou familiares que estão no estrangeiro	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pessoas que não conheço	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quem? <i>Quem? Não sei</i>		

7. Indica que tipo de páginas WEB costumas visitar?

	SIM	NÃO
De videojogos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De notícias (jornais e revistas, canais de tv)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De vídeos (Youtube)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De artes e espectáculos (sobre cinema, tv, telenovelas, artistas)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De desporto (por exemplo: clubes, futebol, ténis, automobilismo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De Blogs ou Redes sociais (por exemplo: Facebook, Twitter)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De educação (por exemplo: enciclopédias, dicionários, ...)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De informação geográfica (mapas, países estrangeiros, cidades)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De informática (computadores, software)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De ciências (astronomia, biologia, matemática, ecologia)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artistas (por exemplo: de televisão, música)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qual? <i>Qual? Não sei</i>		

8. Costumas falar com alguém sobre o que vês na Internet?

Sim ☐

Não ☒

8.1. Com quem?

Com os meus pais  
Com os meus irmãos  
Com os meus amigos  
Com professores  
Com outras pessoas


9. Existem regras sobre o que podes fazer na Internet?

Sim ☒

Não ☐

9.1. Sobre o que são essas regras?

Sobre os dias em que posso usar a Internet	
Sobre as alturas do dia em que posso usar a Internet	X
Sobre o tipo de páginas que posso visitar	X
Sobre as pessoas com quem posso comunicar	X
Sobre as informações que posso dar sobre mim ou a minha família	X
Sobre compras na Internet	X
Sobre o uso de programas de mensagens e chats	X

1. Tens computador em tua casa?

Sim ☒ Não ☐

2. Se sim, tens ligação à Internet em casa?

Sim ☐ Não ☒

3. Alguma vez utilizaste a Internet?

Sim ☒ Não ☐

4. Com que frequência te ligas à Internet?

Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Todos os dias ou quase
	<input checked="" type="checkbox"/>		

5. Em que lugares te ligas à Internet?

Em casa	
Em casa de amigos ou familiares	<input checked="" type="checkbox"/>
Na biblioteca	
No ATL	
Outro local	
Qual?	

6. Indica o que é costumeiras fazer com a Internet:

	SIM	NÃO
Enviar e receber emails		<input checked="" type="checkbox"/>
Procurar informação de que preciso para os meus trabalhos da escola	<input checked="" type="checkbox"/>	
Consultar a escola virtual, moodle, fazer exercícios para a escola		<input checked="" type="checkbox"/>
Fazer trabalhos em colaboração com colegas	<input checked="" type="checkbox"/>	
Usar um programa de mensagens instantâneas (Skype, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Fazer chamadas de voz (Skype, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Participar em chats		<input checked="" type="checkbox"/>
Participar em fóruns ou grupos de discussão		<input checked="" type="checkbox"/>
Procurar informação sobre temas que me interessam		<input checked="" type="checkbox"/>
Descarregar música, filmes, jogos ou outros programas		<input checked="" type="checkbox"/>
Jogar	<input checked="" type="checkbox"/>	
Comprar coisas (músicas, livros, bilhetes de cinema, relógios, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Responder a questionários		<input checked="" type="checkbox"/>
Pôr textos, imagens, música ou vídeos num blogue ou página pessoal (Facebook)		<input checked="" type="checkbox"/>

7. Com quem é que costumás comunicar através da Internet (e-mail, Skype, Facebook):

	SIM	NÃO
Mãe		<input checked="" type="checkbox"/>
Pai		<input checked="" type="checkbox"/>
Avós		<input checked="" type="checkbox"/>
Irmãos		<input checked="" type="checkbox"/>
Outros familiares		<input checked="" type="checkbox"/>
Amigos		<input checked="" type="checkbox"/>
Colegas da escola		<input checked="" type="checkbox"/>
Professores		<input checked="" type="checkbox"/>
Amigos ou familiares que estão no estrangeiro		<input checked="" type="checkbox"/>
Pessoas que não conheço		<input checked="" type="checkbox"/>
Outros		<input checked="" type="checkbox"/>
Quem?		<input checked="" type="checkbox"/>

7. Indica que tipo de páginas WEB costumás visitar?

	SIM	NÃO
De videojogos		<input checked="" type="checkbox"/>
De notícias (jornais e revistas, canais de tv)		<input checked="" type="checkbox"/>
De vídeos (Youtube)		<input checked="" type="checkbox"/>
De artes e espectáculos (sobre cinema, tv, telenovelas, artistas)		<input checked="" type="checkbox"/>
De desporto (por exemplo: clubes, futebol, ténis, automobilismo)		<input checked="" type="checkbox"/>
De Blogs ou Redes sociais (por exemplo: Facebook, Twitter)		<input checked="" type="checkbox"/>
De educação (por exemplo: enciclopédias, dicionários, ...)		<input checked="" type="checkbox"/>
De informação geográfica (mapas, países estrangeiros, cidades)		<input checked="" type="checkbox"/>
De informática (computadores, software)		<input checked="" type="checkbox"/>
De ciências (astronomia, biologia, matemática, ecologia)		<input checked="" type="checkbox"/>
Artistas (por exemplo: de televisão, música)		<input checked="" type="checkbox"/>
Outro		<input checked="" type="checkbox"/>
Qual? _____		

8. Costumas falar com alguém sobre o que vês na Internet?

Sim ☐

Não ☒

8.1. Com quem?

Com os meus pais

Com os meus irmãos

Com os meus amigos

Com professores

Com outras pessoas


9. Existem regras sobre o que podes fazer na Internet?

Sim ☒

Não ☐

9.1. Sobre o que são essas regras?

Sobre os dias em que posso usar a Internet	
Sobre as alturas do dia em que posso usar a Internet	
Sobre o tipo de páginas que posso visitar	
Sobre as pessoas com quem posso comunicar	X
Sobre as informações que posso dar sobre mim ou a minha família	X
Sobre compras na Internet	X
Sobre o uso de programas de mensagens e chats	X

1. Tens computador em tua casa?

Sim ☒ Não ☐

2. Se sim, tens ligação à Internet em casa?

Sim ☒ Não ☐

3. Alguma vez utilizaste a Internet?

Sim ☒ Não ☐

4. Com que frequência te ligas à Internet?

Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Todos os dias ou quase
	<input checked="" type="checkbox"/>		

5. Em que lugares te ligas à Internet?

Em casa	
Em casa de amigos ou familiares	<input checked="" type="checkbox"/>
Na biblioteca	
No ATL	
Outro local	<input checked="" type="checkbox"/>
Qual? _____	

6. Indica o que é costumas fazer com a Internet:

	SIM	NÃO
Enviar e receber emails		<input checked="" type="checkbox"/>
Procurar informação de que preciso para os meus trabalhos da escola	<input checked="" type="checkbox"/>	
Consultar a escola virtual, moodle, fazer exercícios para a escola		<input checked="" type="checkbox"/>
Fazer trabalhos em colaboração com colegas		<input checked="" type="checkbox"/>
Usar um programa de mensagens instantâneas (Skype, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Fazer chamadas de voz (Skype, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Participar em chats	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Participar em fóruns ou grupos de discussão	<input checked="" type="checkbox"/>	
Procurar informação sobre temas que me interessam	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Descarregar música, filmes, jogos ou outros programas	<input checked="" type="checkbox"/>	
Jogar	<input checked="" type="checkbox"/>	
Comprar coisas (músicas, livros, bilhetes de cinema, relógios, etc)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Responder a questionários	<input checked="" type="checkbox"/>	
Pôr textos, imagens, música ou vídeos num blogue ou página pessoal (Facebook)		<input checked="" type="checkbox"/>

7. Com quem é que costumás comunicar através da Internet (e-mail, Skype, Facebook):

	SIM	NÃO
Mãe		<input checked="" type="checkbox"/>
Pai		<input checked="" type="checkbox"/>
Avós		<input checked="" type="checkbox"/>
Irmãos		<input checked="" type="checkbox"/>
Outros familiares		<input checked="" type="checkbox"/>
Amigos	<input checked="" type="checkbox"/>	
Colegas da escola	<input checked="" type="checkbox"/>	
Professores		<input checked="" type="checkbox"/>
Amigos ou familiares que estão no estrangeiro		<input checked="" type="checkbox"/>
Pessoas que não conheço		<input checked="" type="checkbox"/>
Outros		<input checked="" type="checkbox"/>
Quem?		

7. Indica que tipo de páginas WEB costumás visitar?

	SIM	NÃO
De videojogos	<input checked="" type="checkbox"/>	
De notícias (jornais e revistas, canais de tv)	<input checked="" type="checkbox"/>	
De vídeos (Youtube)	<input checked="" type="checkbox"/>	
De artes e espectáculos (sobre cinema, tv, telenovelas, artistas)	<input checked="" type="checkbox"/>	
De desporto (por exemplo: clubes, futebol, ténis, automobilismo)	<input checked="" type="checkbox"/>	
De Blogs ou Redes sociais (por exemplo: Facebook, Twitter)		<input checked="" type="checkbox"/>
De educação (por exemplo: enciclopédias, dicionários, ...)		<input checked="" type="checkbox"/>
De informação geográfica (mapas, países estrangeiros, cidades)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
De informática (computadores, software)		<input checked="" type="checkbox"/>
De ciências (astronomia, biologia, matemática, ecologia)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Artistas (por exemplo: de televisão, música)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Outro	<input checked="" type="checkbox"/>	
Qual? _____		



8. Costumas falar com alguém sobre o que vês na Internet?

Sim ☒

Não ☐

8.1. Com quem?

- Com os meus pais
- Com os meus irmãos
- Com os meus amigos
- Com professores
- Com outras pessoas

<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>

9. Existem regras sobre o que podes fazer na Internet?

Sim ☒

Não ☐

9.1. Sobre o que são essas regras?

Sobre os dias em que posso usar a Internet	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobre as alturas do dia em que posso usar a Internet	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobre o tipo de páginas que posso visitar	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobre as pessoas com quem posso comunicar	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobre as informações que posso dar sobre mim ou a minha família	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobre compras na Internet	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobre o uso de programas de mensagens e chats	<input checked="" type="checkbox"/>

1. Tens computador em tua casa?

Sim ☒ Não ☐

2. Se sim, tens ligação à Internet em casa?

Sim ☒ Não ☐

3. Alguma vez utilizaste a Internet?

Sim ☒ Não ☐

4. Com que frequência te ligas à Internet?

Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Todos os dias ou quase
	<input checked="" type="checkbox"/>		

5. Em que lugares te ligas à Internet?

Em casa	<input checked="" type="checkbox"/>
Em casa de amigos ou familiares	
Na biblioteca	
No ATL	
Outro local	
Qual?	

6. Indica o que é costumeiras fazer com a Internet:

	SIM	NÃO
Enviar e receber emails		<input checked="" type="checkbox"/>
Procurar informação de que preciso para os meus trabalhos da escola	<input checked="" type="checkbox"/>	
Consultar a escola virtual, moodle, fazer exercícios para a escola		<input checked="" type="checkbox"/>
Fazer trabalhos em colaboração com colegas		<input checked="" type="checkbox"/>
Usar um programa de mensagens instantâneas (Skype, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Fazer chamadas de voz (Skype, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Participar em chats		<input checked="" type="checkbox"/>
Participar em fóruns ou grupos de discussão		<input checked="" type="checkbox"/>
Procurar informação sobre temas que me interessam	<input checked="" type="checkbox"/>	
Descarregar música, filmes, jogos ou outros programas		<input checked="" type="checkbox"/>
Jogar		<input checked="" type="checkbox"/>
Comprar coisas (músicas, livros, bilhetes de cinema, relógios, etc)		<input checked="" type="checkbox"/>
Responder a questionários		<input checked="" type="checkbox"/>
Pôr textos, imagens, música ou vídeos num blogue ou página pessoal (Facebook)		<input checked="" type="checkbox"/>

7. Com quem é que costumava comunicar através da Internet (e-mail, Skype, Facebook):

	SIM	NÃO
Mãe		
Pai		
Avós		
Irmãos		
Outros familiares		
Amigos		
Colegas da escola		
Professores		
Amigos ou familiares que estão no estrangeiro		
Pessoas que não conheço		
Outros		
Quem?		

7. Indica que tipo de páginas WEB costumava visitar?

	SIM	NÃO
De videojogos		X
De notícias (jornais e revistas, canais de tv)		X
De vídeos (Youtube)		X
De artes e espectáculos (sobre cinema, tv, telenovelas, artistas)		X
De desporto (por exemplo: clubes, futebol, ténis, automobilismo)		X
De Blogs ou Redes sociais (por exemplo: Facebook, Twitter)		X
De educação (por exemplo: enciclopédias, dicionários, ...)		X
De informação geográfica (mapas, países estrangeiros, cidades)	X	X
De informática (computadores, software)		X
De ciências (astronomia, biologia, matemática, ecologia)		X
Artistas (por exemplo: de televisão, música)		X
Outro		X
Qual?		✓

8. Costumas falar com alguém sobre o que vês na Internet?

Sim ☐

Não ☒

8.1. Com quem?

- ☐ Com os meus pais
- ☐ Com os meus irmãos
- ☐ Com os meus amigos
- ☐ Com professores
- ☐ Com outras pessoas


9. Existem regras sobre o que podes fazer na Internet?

Sim ☒

Não ☐

9.1. Sobre o que são essas regras?

*Ser amigo de quem não conheço - me.*

Sobre os dias em que posso usar a Internet	
Sobre as alturas do dia em que posso usar a Internet	
Sobre o tipo de páginas que posso visitar	
Sobre as pessoas com quem posso comunicar	
Sobre as informações que posso dar sobre mim ou a minha família	<input checked="" type="checkbox"/>
Sobre compras na Internet	
Sobre o uso de programas de mensagens e chats	